

Technická univerzita v Liberci
FAKULTA PEDAGOGICKÁ
461 17 LIBEREC 1, Hálkova 6

Katedra: Primárního vzdělávání
Studijní program: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ
Kombinace:

**DRAMATICKÁ VÝCHOVA NA 1. STUPNI ZŠ
V KONTEXTU ZAVEDENÍ RVP ZV DO ČESKÝCH ŠKOL**

**DRAMA EDUCATION AT THE PRIMARY SCHOOL
LEVEL WITHIN THE FRAMEWORK OF THE CZECH
SCHOOL SYSTEM**

**DRAMATISCHE ERZIEHUNG AN DEN
GRUNDSCHULEN IM ZUSAMMENHANG MIT DER
EINFÜHRUNG DES RAHMENLEHRPLANES
FÜR DIE GRUNDAUSBILDUNG**

Autor:
Hana ZAHRADNÍKOVÁ

Podpis:

Adresa:
Rochlická 31
463 11, Liberec 30

Vedoucí práce: PaedDr. Jitka Bělohradská

Konzultant:

Počet

stran	slov	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
79	20030	22	3	35	3

V Liberci dne: 23. dubna 2007

Vložit kopii Zadání diplomové práce

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce.

V Liberci dne: 23. 4. 2007

Hana ZAHRADNÍKOVÁ

PODĚKOVÁNÍ:

Děkuji vedoucí diplomové práce PaedDr. Jitce Bělohradské za odborné vedení, poskytnuté praktické rady a pochopení. Děkuji mnoha svým přátelům, zejména Mgr. Petru Němcovi, za cennou pomoc, podporu a trpělivost. Poděkování náleží i mým rodičům.

DRAMATICKÁ VÝCHOVA NA 1. STUPNI ZŠ V KONTEXTU ZAVEDENÍ RVP ZV DO ČESKÝCH ŠKOL

ZAHRADNÍKOVÁ Hana

DP–2007
(rok obhajoby)

Vedoucí DP: PaedDr. Jitka Bělohradská.

Resumé

Diplomová práce se zabývá pozicí dramatické výchovy (DV) v českých základních školách. Podává přehled o historickém vývoji tohoto tématu, který uzavírá srovnáním pojetí DV v dosud platných vzdělávacích programech. V současnosti je téma aktuální v kontextu se změnou kurikulární politiky v naší zemi a se zaváděním Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV). Cílem práce je analýza možností, které dává RVP ZV, k širšímu uplatnění DV ve školách. Ukazuje se, že DV volí mnoho učitelů jako metodu práce ve vyučování, ale málo škol jí dává prostor v učebním plánu. Práce je doplněna výsledky průzkumu na pilotních školách ověřujících RVP ZV v praxi, návrhy variant zařazení DV do školních vzdělávacích programů a praktickým dramatickovýchovným projektem.

DRAMA EDUCATION AT THE PRIMARY SCHOOL LEVEL WITHIN THE FRAMEWORK OF THE CZECH SCHOOL SYSTEM

Summary

The Diploma Thesis deals with the position of Drama Education (DE) in Czech primary schools. It gives a historical overview of this topic completed with the comparison of the understanding of DE in current educational programmes. This issue is now topical due to the changes in the curricular policy in our country and to the implementation of the Framework Educational Programme (FEP) for primary and lower-secondary school. The aim of this work is to analyze the possibilities of application of DE within the FEP. It shows that a lot of primary school teachers use DE as a method in their classes, but few schools give it a space in their school curriculum. The work is complemented with the results of a research done at schools which pilot the FEP, with suggestions of implementing DE into school educational programmes and with a drama-educational project.

DRAMATISCHE ERZIEHUNG AN DEN GRUNDSCHULEN IM ZUSAMMENHANG MIT DER EINFÜHRUNG DES RAHMENLEHRPLANES FÜR DIE GRUNDAUSBILDUNG

Zusammenfassung

Diese Diplomarbeit (DA) beschäftigt sich mit der Position der dramatischen Erziehung an den tschechischen Grundschulen (6 – 11 Jahren) und Sekundarschulen (12 – 15 Jahren). Sie bietet einen Überblick über eine geschichtliche Entwicklung dieses Themas, der mit einem Konzeptionsvergleich der dramatischen Erziehung in bisher gültigen Ausbildungsprogrammen geschlossen wird. Zurzeit ist dieses Thema aktuell im Zusammenhang mit der Umstellung der Curriculums-Politik in unserem Land, und mit der Einführung des Rahmenlehrplanes für die Grundausbildung. Ziel dieser DA ist die Möglichkeiten zu einer breiteren Verwertung der dramatischen Erziehung an den Schulen, die der Rahmenlehrplan für die Grundausbildung bietet, zu analysieren. Es wird gezeigt, dass viele Lehrer die dramatische Erziehung als eine Arbeitsmethode im Unterricht wählen, aber wenige Schulen ihr den Raum in den Lehrplänen geben. Die DA wird mit Untersuchungsergebnisse an den Fliegerschulen, die den Rahmenlehrplan für die Grundausbildung in der Praxis überprüfen, mit Variantenentwurf zu einer Eingliederung der dramatischen Erziehung in Schulprogramme, und mit einem Dramatisch-Erziehungsprojekt ergänzt.

OBSAH:

ÚVOD	9
1. DRAMATICKÁ VÝCHOVA A JEJÍ MÍSTO MEZI OSTATNÍMI OBORY	11
2. SBLIŽOVÁNÍ DIVADELNÍHO UMĚNÍ A ŠKOLY V HISTORICKÝCH SOUVISLOSTECH	15
2.1. ŠKOLSKÉ DIVADLO OD DOBY LATINSKÝCH HER DO ÚPLNÉHO ZÁKAZU JOSEFÍNSKÝMI REFORMAMI	15
2.2. NOVODOBÝ VÝVOJ DĚTSKÉHO DIVADLA V ČESKÝCH ZEMÍCH	18
2.3. CESTA DRAMATICKÉ VÝCHOVY Z USA DO ČESKÝCH ŠKOL	21
2.3.1 Vznik dramatické výchovy a její šíření do světa.....	21
2.3.2 Dramatická výchova hledá své místo.....	22
2.3.3 Školy otevírají své brány. Otevírají?.....	25
3. NOVÉ POJETÍ KURIKULA A RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	30
4. DRAMATICKÁ VÝCHOVA V RVP ZV	37
4.1. DRAMATICKÁ VÝCHOVA JAKO SOUČÁST PRÁCE V OSTATNÍCH VZDĚLÁVACÍCH OBLASTECH.....	40
4.2. PODÍL DRAMATICKÉ VÝCHOVY NA UTVÁŘENÍ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ.....	41
4.3. UPLATNĚNÍ DRAMATICKÉ VÝCHOVY NA REALIZACI PRŮŘEZOVÝCH TÉMAT	46
5. VLIV DRAMATICKÉ VÝCHOVY NA OSOBNOST DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	50
6. UČITEL DRAMATICKÉ VÝCHOVY	52
7. CO JE A CO NENÍ DRAMATICKÁ VÝCHOVA V RUKOU UČITELE?	53
8. PRŮZKUM	55
8.1. METODOLOGIE PRŮZKUMU A VZOREK RESPONDENTŮ	55
8.2. VYHODNOCENÍ PRŮZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	55
8.3. DISKUSE A ZÁVĚRY	61
9. NÁMĚTY K REALIZACI DRAMATICKÉ VÝCHOVY VE ŠKOLNÍM VZDĚLÁVACÍM PROGRAMU	63
9.1. NÁVRHY ZPŮSOBŮ ZAŘAZENÍ DRAMATICKÉ VÝCHOVY DO ŠVP:	64
9.2. LÍSKULKA - DRAMATICKOVÝCHOVNÝ PROJEKT PRO 1. - 2. ROČNÍK ZÁKLADNÍ ŠKOLY	65
9.2.1 Organizace projektu.....	65
9.2.2 Teoretická východiska a projektu.....	66
9.2.3 Popis projektu	68
9.2.4 Závěr	75
10. ZÁVĚR.....	76
POUŽITÉ ZDROJE	78

**PŘÍLOHA Č. 1 - *RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ*.
1. VYD. PRAHA: VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ, 2006.
ISBN 80-87000-02-1, S. 88 - 89**

PŘÍLOHA Č. 2 - DOTAZNÍK

**PŘÍLOHA Č. 3 – UKÁZKY Z KNIHY GÁLOVÁ, I.: *LÍSKULKA*. 1. VYD. PRAHA:
G PLUS G, 1996. ISBN 80-901896-7-9**

ÚVOD

„Co děti dělají,
pro ně mnohem významnější,
než co vidí a slyší.“

Winifred Wardová

Dramatická výchova mne provází v pedagogické praxi téměř dvacet let. Vyzkoušela jsem ji nejprve jako učitelka v mateřské škole. Získala jsem přesvědčení, že je ideálním stylem práce s dětmi předškolního věku. Když jsem začala učit na základní škole, bylo pro mne zpočátku obtížné, že nemohu respektovat náladu dětí a jejich zaujetí určitou činností a naopak jsem nucena střídát předměty bez přirozené návaznosti a „stíhat“ osnovy. V této situaci jsem začala hledat způsoby, jak učit, „aby nás to bavilo“.

Pomohla mi dramatická výchova. Snažím se ji užívat jako styl práce i jako metodu výuky jiným předmětům. Tyto formy jsou velmi účinné v každodenní práci s dětmi. Chtěla bych však jít dál a vyzkoušet dramatickou výchovu samu pro sebe. Dramatickou výchovu, ve které je cílem vlastní akce a prožitek. To je ale pojetí, které vyžaduje větší časový prostor a pravidelnost práce vedoucí k vývoji žádoucích změn u dětí. Vzdělávací program Základní škola mi k tomu prostor nedává.

Mnohými učiteli je ověřen pozitivní vliv dramatické výchovy na osobnost dětí. Učí se lépe vnímat, pracovat se svými emocemi, ale i s tělem a hlasem. Rozvíjejí se různé typy komunikace, schopnost spolupráce a empatie. Změny pak nastávají i v chování, jednání a prožívání dětí. Jsou to atributy osobnosti, po kterých je hlasitě voláno a které stále více chybí.

V současnosti probíhající změny ve školství snad budou české školy směřovat více k osobnosti dítěte než k sumám poznatků bez souvislostí. Nově pojaté kurikulum získává konkrétní podobu v takzvaných rámcově vzdělávacích programech, které jsou vytvořeny pro všechny stupně škol. Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání je významným mezníkem v úsilí o zařazení

dramatické výchovy do českých škol. S dramatickou výchovou počítá, i když pouze jako s doplňujícím oborem.

Záleží tedy na škole, zda se její žáci budou učit dramatickou výchovu. V této souvislosti je samozřejmě nutné si položit otázky: „Jsou ve školách a zvláště v jejich vedení pedagogové, kteří vědí, co je dramatická výchova? Je dostatek učitelů, kteří umí dramatickou výchovu správně učit? Jsme připraveni přijmout skutečnost, že dítě vybavíme do života lépe, pokud mu pomůžeme rozvinout jeho osobnost, než když je zahltneme encyklopedickými poznatky a donutíme je si vše bez souvislostí zapamatovat? Podřídíme už pedagogické působení zákonitostem vývoje lidské psychiky nebo stále budeme podléhat diktátu vyšších stupňů škol?“

Odpovědi na podobné otázky hledá tato práce. Mapuje od středověku do současnosti úsilí o zajímavější školu, především zařazením akce a prožitku. Sleduje, jaké možnosti přinesl porevoluční vývoj a jaké nabízí právě zaváděný RVP ZV. Přináší přehled pozitivního působení dramatické výchovy na dítě a také požadavky na dobrého učitele. Uvádí výsledky průzkumu na školách a navrhuje možnosti zařazení dramatické výchovy do nových učebních plánů základních škol. Součástí je i dramatickovýchovný projekt.

CÍL PRÁCE

Cílem diplomové práce je zjistit, zda změna kurikulární politiky a zavedení Rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání otevírá dramatické výchově širší cestu do českých škol. Práce má podat srovnání podmínek, které pro dramatickou výchovu vytvářejí dosud platné vzdělávací programy, s tím, jaké možnosti vznikají zavedením RVP ZV. V praktické části je cílem v návaznosti na analýzu RVP ZV navrhnout varianty realizace dramatické výchovy ve školních vzdělávacích programech.

1. Dramatická výchova a její místo mezi ostatními obory

Dramatická výchova je termín, o jehož významu většinou lidé nepřemýšlejí a se samozřejmostí ho přijímají i používají s představou, že se jedná o dramatizaci pohádky nebo nacvičování představení. To všechno dramatická výchova sice může být, ale tato představa postihuje jen nepatrnou část jejího obsahu. Zamyslíme-li se více nad termínem, potřebujeme definovat dva pojmy: výchova a dramatický.

V pedagogickém slovníku čteme: „Výchova je proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jeho vývoji.“ [Průcha, 1998, s. 286]

Obecná definice výchovy, jak ji formuloval R. Palouš, zní: „(...) výchova je záměrné a soustavné působení lidského jedince (vychovatele) na druhého jedince (chovance), které vede ke vzniku relativně trvalých změn v chování a prožívání tohoto druhého jedince.“ [Provazník in Koťátková, 1998, s. 41]

Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost uvádí u hesla dramatický tyto významy:

1. týkající se dramatu, vzrušující, napínavý
2. herecký, divadelní

V termínu dramatická výchova je slovo „dramatická“ chápáno tak, jak jej v Poetice užil Aristotelés. Pojem drama odvodil z řeckého slovesa „drán“, označujícího jednání, řešení problému.

Při prostém spojení definic pojmů docházíme k tomuto významu: Dramatická výchova je záměrné a soustavné působení na lidského jedince, vedoucí ke změnám v jeho chování, jednání, řešení problémů a prožívání.

Jedna z nejčastěji citovaných definic dramatické výchovy, jejíž autorkou je Eva Machková, říká: „Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání

a poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci. Je to proces, který může, ale nemusí vyústit v produkt (představení). Cíle dramatické výchovy jsou pedagogické, prostředky dramatické.“ [Machková, 1998, s. 32]

Dramatická výchova svým obsahem patří mezi obory estetické výchovy, vedle výchovy hudební, výtvarné, literární a pohybové, resp. taneční. Stejně jako ostatní obory úzce souvisí s uměním. Dramatickou výchovu je však bezesporu možné nazvat oborem komplexním.

Zkusíme porovnat dramatickou výchovu s ostatními obory estetické výchovy: [Koťátková, 1998, s. 46]

Tabulka 1 - Dramatická výchova využívá materiál divadelního umění a má komplexní charakter

Umělecká tvorba	Dominantní materiál	Estetická výchova
Literatura	- jazyk (jeho zvuková i grafická stránka)	Literární výchova a výchova slovem
Výtvarné umění a architektura	- barva, tvar, linie - prostor	Výtvarná výchova
Kinematografie	- barva, tvar, linie - pohyb	-
Tanec a balet	- pohyb - člověk (jeho fyzis)	Pohybová a taneční výchova
Divadlo	- člověk (jeho fyzis i psychická stránka) - mezilidské vztahy - dramatické jednání, jehož podstatou je přeměna - zvuk (včetně hudby) - pohyb - barva, tvar, linie, prostor - jazyk	Dramatická výchova
Recitace	- člověk (jeho fyzis i psychická stránka) - zvuková stránka jazyka	Přednes
Fonografie	- zvuk a jeho vlastnosti - zvuková stránka jazyka	-
Hudba	- zvuk a jeho vlastnosti	Hudební výchova

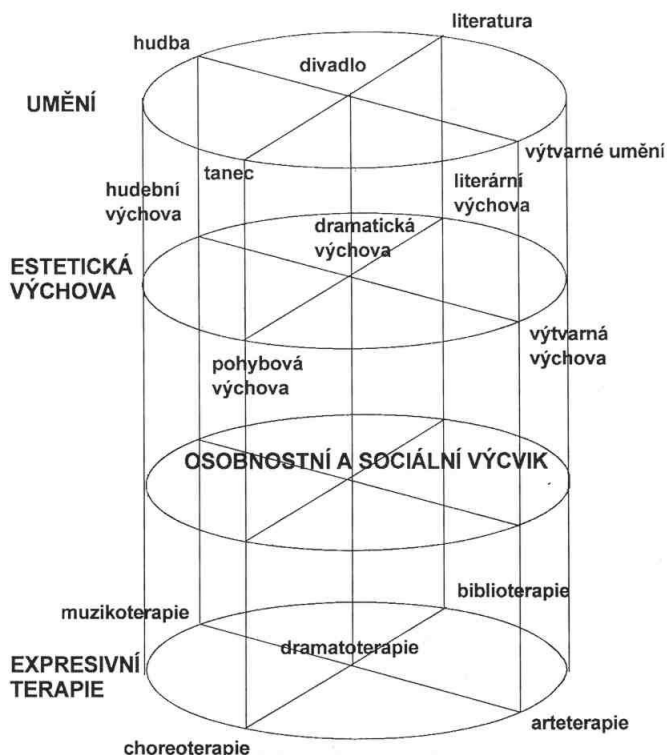
Můžeme tedy říci, že dramatická výchova je výchovná disciplína, která využívá některých prostředků a postupů divadelního umění. Ještě před několika

lety nejběžnější podobou dramatické výchovy u nás bylo dětské divadlo (divadlo hrané dětmi, divadlo s dětmi) a dětský přednes (kolektivní i sólový), tedy dramatická výchova, která více méně soustavně pracuje s jevištním tvarem.

Dodnes nemá mnoho lidí, bohužel i pedagogů, ujasněn rozdíl pojetí dramatické výchovy a dětského divadla. „...výchovná dramatika je sdílení mezi sebou a pro sebe, divadlo je sdělování širšímu okruhu dalších lidí – divákům. V dramatické výchově je jediná komunikace – mezi hráči, v divadle dvojí – mezi herci navzájem a mezi herci a diváky. Sdělování druhým vyžaduje srozumitelnost, a proto divadlo potřebuje výrazové prostředky vypracované tak, aby sdělení umožňovaly. Patří k nim nejen herecká technika, ale i uspořádanost onoho sdělení (dramatik, režisér) a další prvky a složky (prostor, scénografie, scénická hudba, choreografie).“ [Machková, 1998, s. 39] V dramatické výchově není akcentován výsledek, ale proces, proto se tu podstatně více pracuje s imaginárností, fikcí a stylizací.

Dalším velmi rozšířeným omylem je kladení rovnítka mezi dramatickou výchovou a např. dramatoterapií nebo sociálně psychologický výcvik. Dramatická výchova má bezpochyby společně některé prostředky se sociálně psychologickým výcvikem a do jisté míry i s psychoterapií. „*Ale velice nahlas a důrazně je třeba říci, že dramatická výchova ani náhodou není a nemůže být psychoterapií. A není ani sociálně psychologickým výcvikem. Její cíle jsou odlišné a její struktura je také zcela odlišná.*“ [Provazník, 1995, s. 2] Dramatická výchova má však své pevné místo i v práci s handicapovanými jedinci. Tuto zajímavou a širokou problematiku ponecháme v naší práci stranou. Vzájemné vztahy umění, estetické výchovy a expresivní terapie a mezi nimi zvláště divadla, dramatické výchovy a dramatoterapie přehledně ukazuje následující schéma. Je z něj dobře patrné, že hranice mezi výchovou, uměním a oblastí speciální pedagogiky (expresivní terapie) nejsou neprostupné.

Obrázek 1 - Schéma postavení dramatické výchovy mezi ostatními výchovami a vztahu dramatické výchovy k umění, osobnostnímu a sociálnímu výcviku a expresivní terapii



[Provazník in Kořátková, 1998, s. 48]

Téměř synonymicky k termínu dramatická výchova jsou užívány pojmy tvořivá dramatika a výchovná dramatika, které však odborníci postupně užívají jako označení pro činnosti cíleně směřující k dětskému divadlu a jiným typům veřejných produkcí. Termín dramatická výchova plně koresponduje s vžitým školským názvoslovím (hudební, výtvarná, tělesná a literární výchova). Toto pojetí převzali i tvůrci Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, kde je dramatická výchova zařazena jako vyučovací obor. Tomuto se budeme věnovat dále. Na úrovni gymnázií a základních uměleckých škol byl pro vyučovací předmět zvolen název dramatický obor.

2. Sbližování divadelního umění a školy v historických souvislostech

2.1. Školské divadlo od doby latinských her do úplného zákazu josefínskými reformami

Drama a divadlo se objevuje ve školní praxi už od doby středověku, kdy při vyučování latině byly čteny Terentiovy komedie. Následovalo ilustrování četby pantomimou a postupně docházelo k inscenování her. Vystoupení byla původně určena jen pro interní provedení, ale později byla zavedena i veřejná představení.

Zásadní přínos pro rozvoj reformačního divadla ve střední Evropě znamenal MARTIN LUTHER (1483 – 1546). Jeho vliv k nám pronikl ve druhé čtvrtině 16. století, kdy se na školách začalo provozovat divadlo. Šířitelem tohoto vlivu se staly německé školy na našem území, ze kterých divadlo přecházelo na české školy utrakvistické, následně pak na školy jezuitské. Jan Amos Komenský proto prosadil provozování školských her ve školách Jednoty bratrské, jako reakci na konkurenci škol jezuitských. V Čechách však ještě působily rigorózní husitské názory, a proto zpočátku humanisté divadlo odmítali. Dlouhou dobu pak žilo jen v uzavřeném školním prostředí. První doložené představení na pražské univerzitě (Plautus - Chvástavý vojín) je datováno rokem 1535. Ve 40. letech 16. století zde uváděl Terentia Matouš Kolín z Chotěřiny. V 50. letech se o hry na univerzitě zasloužil Šebestián Měděný. Školní hry se pak brzy objevily i na partikulárních školách českých měst. Vedle římských komedií se uváděly i hry s biblickými náměty. Na počátku 17. století se poprvé objevil námět historický (Jan Campanus Vodňanský – Břetislav).

Jezuité neměli zpočátku své vlastní texty, a tak uváděli biblické hry, morality a upravené antické komedie. Brzy však začali tvořit vlastní pojetí školského divadla a také repertoár splňující funkce, které divadlu ve výchově přičítali. Ještě před Bílou horou získávalo jezuitské divadlo výraznou převahu nad divadlem utrakvistických škol i nad ostatním katolickým divadlem. Původně sloužily školské hry jen jako praktická cvičení v latině, ale na přelomu 15. a 16. století se jejich funkce rozšířila. Studenti si měli osvojovat nejen jazyk, ale také antický pohled na svět, zejména jeho zesvětštění.

Humanistické pojetí dávalo školským divadelním hrám čtyři úkoly: cvičení paměti, zdokonalování v latině, učení dobrého vystupování a výchovu k mravnosti. Objevuje se již i snaha humanistů ulehčit a zpříjemnit tvrdou školní práci, výuku učinit zábavnější, hravější a přiměřenější, včetně pokusu o větší efektivitu výuky.

V této době se také rozvíjela diskuse o vlivu římské komedie na mravnost žáků, a ta se stala zárodkem problému, který vlastně přežívá dodnes. Je to otázka, zda mládež chránit před poznáním některých stránek života nebo ji vychovávat poznáváním života takového, jaký skutečně je. Současně však existovalo i hlubší chápání mravní výchovy dramatickou činností. Podle Luthera divadlo seznamuje žáky se sociálními vztahy a zlepšuje jejich vystupování.

Na jezuitských školách byla divadelní cvičení nařízena studijním řádem a řízena přísnými pravidly. Jednalo se zejména o deklamaci, u starších studentů i psaní textů a veřejná vystupování s hodnocením hereckých schopností. V pobělohorském období dostala veřejná školní vystoupení ještě význam rekatolizační a proto se jezuitské hry staly oficiálním divadlem prováděným ve dnech církevních a státních svátků. Tato představení užívala i výtvarnou složku, technické prostředky, často i balet nebo pantomimu. Jezuitské divadlo bylo okázalé, usilovalo o smyslové a emociální působení. Utrakvistické divadlo kladlo větší důraz na slovo, bylo kazatelsky moralistní a smyslového účinku se vzdávalo. Oba druhy však měly projev interpretů spíše řečnický a recitační, než herecký.

Zásadní význam pro vývoj pedagogického divadla má práce JANA AMOSE KOMENSKÉHO (1592 – 1670). Jeho pojetí je naprosto originální a z mnoha hledisek vybočuje z celého vývoje školských her. Po bitvě na Bílé hoře jediný pokračoval v tradici utrakvistického divadla. V polském Lešně uváděl se svými žáky vlastní hry (Diogénes, Abrahám). Později, v letech 1650 – 1654, v Blatném Potoce (dnešní Maďarsko) dramaticky zpracoval svůj spis Brána jazyků a pod názvem Schola ludus – Škola hrou ji inscenoval se žáky blatnopotocké školy. Pro povzbuzení netečných žáků vzniklo ještě jiné zpracování Brány jazyků, a to obrázková učebnice Orbis pictus. V téže době napsal svoje nejvýznamnější

stati o uplatnění dramatické hry ve školní výuce a výchově. V diskusi o vlivu římské komedie stál pevně na straně moralistů.

Komenský byl patrně první, kdo odlišil divadlo jako umělecký druh od školní hry jako pedagogického prostředku. Dříve bylo výchovným a vyučovacím prostředkem divadlo. „Řemeslné“ divadlo (dnes bychom řekli umělecké) však Komenský odmítal. Jeho školní hry jsou výrazně interní, učební záležitostí. Psal je latinsky a k výuce latiny mimo jiné sloužily. Vrcholným dílem je *Schola ludus*, jevištní forma učebnice věcných poznatků té doby Brána jazyků otevřená. Celý titul zní *Škola hrou neboli Živá encyklopedie, to jest Procvičení Brány jazyků na divadle*. Už z názvu je jasný účel hry. Sloužila k nacvičování a opakování encyklopedické, vědomostní látky. Neobsahuje dějové prvky, ale pracuje s výkladem a demonstrací poznatků. Pro Komenského byla scénická hra prostředkem pro vyučování jakékoli látky. Hra má zpříjemnit učení, motivovat žáka. V tomto smyslu je i užít název *Škola hrou*. Jedná se o potěšení mysli žáků v tehdejší pojetí školy, založené na drilu a pamětním učení bez názoru. Hrám však chybí akce, jednání a charakterizace postav. Nejedná se tedy o dramatické jednání, ani o samostatnou a tvořivou aktivitu, ani o zkušenost, ale pouze o názornost. Také režijní pokyny Komenského jsou v podstatě protidramatické a mají pouze didaktický význam.

Své pojetí školských her uvádí Komenský v projektu *Škola vševědná*. Hra může plnit tyto úkoly: povzbuzení a pobídka pro žáky i učitele, veřejná kontrola práce pedagogů, zainteresování rodičů na práci školy, objevování chudých, ale studijně nadaných žáků, zasluhujících hmotnou podporu, volba dalšího studijního zaměření nebo povolání. Navíc Komenský hrám přikládá úkol pěstovat u žáků kulturní chování a sebejistotu ve styku s lidmi.

Komenským končí linie českého utrakvistického divadla, nikdo na něj u nás doma ani v emigraci nenavázal. Řádové katolické divadlo na latinských školách existovalo však ještě více než sto let.

V polovině 18. století ztratilo barokní školské divadlo přitažlivost pro obecnost, ale také význam pro stát, protože rekatolizace byla dokončena a do řízení státu pronikal osvícenský racionalismus. V Rakousku byl ještě

před josefinskými reformami vydán zákaz veřejného předvádění školských představení (1764) a následně byla zakázána i představení neveřejná (1769). Tímto se habsburské školství zcela vzdalo dramatických činností a divadla jako prostředků s výchovnými a vzdělávacími záměry. Školská reforma Marie Terezie a Josefa II. přinesla pokrok zřizováním základních škol a současně však i utilitárnost, orientaci na výuku praktických dovedností a naprosto vymýtila estetická hlediska.

2.2. Novodobý vývoj dětského divadla v českých zemích

V 19. století se sice divadlo do škol vrátilo, ale pouze jako zájmová činnost mimo vyučování, v podobě příležitostných představení. Zprvu se jednalo o hry překládané vlasteneckými učiteli, později i o jejich vlastní tvorbu. Cílem bylo pěstování české řeči, mravní a náboženská výchova. Tato školní představení byla prvním divadlem pro děti u nás. Hlavní myšlenkou bylo působení vzoru, odstrašujícího příkladu a verbálního poučení.

Nejstarší žánrovou oblastí divadla pro děti jsou hry ze života a hry s dětským hrdinou, určené pro dětské interprety. Hry byly poučující, děj a postavy jednoduché, aby bylo jisté, že dětský divák poučení přesně pochopí. Tématem jednoho druhu her byly například charakterový rys dítěte, záporné dětské chování (záškoláctví, lhaní, krádeže,...). Hráči často chyběla správná souvislost se životem. Ve druhém typu her vystupoval dětský hrdina, který vykonal mimořádný, většinou však nevěrohodný skutek. Hry byly často nereálné a nepravdivé, usilovaly o poučení dětí o uspořádání života a světa, ale situaci idealizovaly a přeceňovaly možnosti jejího řešení. Tyto hry začaly vycházet v 50. letech 19. století tiskem. Mezi autory patřili většinou učitelé a kněží, např. Matěj Josef Sychra, František Pravda, Josef Renner a P. Josef Baar.

V 70. letech se do dětského divadla zařazuje pohádka. Pravděpodobně nejstarší českou pohádkovou hrou pro děti je Popelka z roku 1872, kterou napsala Eliška Pešková. Dramatizaci pohádek pro děti se věnovali autoři, kteří už nebyli ve většině učiteli a kněžími, ale spisovateli, např. František Doucha, Sofie Podlipská, František Serafínský Procházka, Eliška Krásnohorská. Jevištní

pohádka měla vzory v tvorbě Josefa Kajetána Tyla, v přeložených báchorkách a v pohádkových dramatech pro dospělé.

Na přelomu století se pohádky staly i dětskou četbou a uvádění jevištních pohádek se velmi rozšířilo, protože umožňovalo námětovou a inscenační barvitost. Dramatický obsah však byl postupně potlačován nadužíváním různých jevištních efektů. Pohádka se také často stávala sentimentální nebo sváděla k násilnému a samoučelnému humoru. K autorům tohoto období patřili Jaroslav Průcha a Vojtěška Baldessari-Plumlovská. Vznikaly však i parazitní pohádky okrajových autorů, které časem na jevištích převládly.

Krátce před 1. světovou válkou proběhla v časopise Úhor, který se zabýval literaturou pro děti, první z diskusí o pohádkách. Tento žánr v ní byl zpochybňován a to zejména z důvodu existence parazitních pohádek. Diskuse se ještě vrátila v roce 1924 a v letech 1930-1933. Zazněly i hlasy na obranu dobré jevištní pohádky. Poslední diskusi už vedli komunističtí novináři z hledisek marxistické ideologie. Přibližně ve stejném období probíhala také diskuse na téma dítě na jevišti. Začala vyjádřením, že dítě není a nemůže být hercem a skončila požadavkem na přirozenost dětského projevu a požadavkem na využití dětského divadla při formování řady schopností nutných pro každého člověka. Tuto diskusi završil v roce 1944 Miloslav Dismán, který dokázal zdánlivě rozporná hlediska sloučit.

V období 1. republiky, zejména vlivem školského reformního hnutí, vznikaly první pokusy o uplatnění zcela nového přístupu k dramatickým a recitačním aktivitám dětí. Vycházely ze zájmů a potřeb zúčastněných dětí. K tomuto směru výchovy patří pokusy režiséra Miloslava Jareše v holešovické Legii mladých, Rudolfa Nekoly v reformní škole v Michli, práce Švarcova, Krchova a Havránkova v Domě dětství v Krnsku a Miloslava Dismana v reformní škole v Nuslích. Například Rudolf Nekola kladl důraz na kolektivní a etickou výchovu, na přirozenost, nenaučenost a uvolněnost dětského projevu. Nepracoval s pevnými dramatickými texty. Východiskem byla četba básní a próz, v nichž děti společně s učitelem vyhledávaly dramatické momenty a zvažovaly, co by samy

v dané situaci dělaly. Vytvářela se tak dětská zkušenost, která poskytovala možnost přirozeného výrazu a sebevyjádření.

Ve stejné době se výrazně uplatňovala i dramatizace ve vyučování. Hlavní snahou reformního hnutí ve školství bylo odstranění jednostranného verbalismu staré herbartovské školy. Reformní pedagogové usilovali o přiblížení školy k životu a vycházeli z dětských zájmů a z potřeby aktivity u dětí. Kladli důraz na efektivnější činné učení proti učení pamětnému. Dramatizace se doporučovala zejména v prvouce, vlastivědě, v dějepise, v českém jazyce a při výuce cizích jazyků.

Nejvýznamnější postavou tohoto hnutí je z hlediska dramatické výchovy MILOSLAV DISMAN (1904 – 1981). Od mládí se věnoval divadelním aktivitám a jako učitel pracoval v oblasti recitační, dramatické a literární s dětmi. Od roku 1930 byl učitelem reformní školy v Praze - Nuslích a vedl zde také Recitační klub, který už o rok později začal vystupovat v Československém rozhlasu. Z podnětu Vladislava Vančury byl v roce 1935 přejmenován na *Dismanův rozhlasový dětský sbor (DRDS)*, protože se v tomto roce se stal Disman režisérem Čs. rozhlasu. Sbor vedl až do konce 60. let. V období nacistické okupace vytvořil Disman projekt Ústřední studovny umění pro mládež. Nikdy nebyl realizován, ale idea systematického zkoumání a rozvíjení všech druhů umění pro děti a mládež, a to z hlediska etiky, filozofie, sociologie, estetiky, historie, psychologie, pedagogiky, jak v rovině umění pro děti a mládež, tak v rovině aktivit dětí a mládeže v uměleckých oborech, je dodnes inspirativní. V poválečném období pokračoval Dismanův soubor v činnosti a podle tohoto modelu vznikaly další soubory, např. soubor PIRKO v Brně pod vedením Jindry Delongové. Disman si systematicky vychovával následovníky a souborem prošla řada pozdějších umělců. Dále se Disman zabýval psychologií dětského diváka a stál u počátků mezinárodní organizace divadla pro děti ASSITEJ, podílel se na koncipování dramatických oborů LŠU, byl členem porot prvních ročníků přehlídek dětského přednesu a divadla. Svá cvičení a hry sestavil do prvního u nás vydaného zásobníku Receptář dramatické výchovy, který vyšel v roce 1976.

Miloslav Disman je jediná osoba, která spojuje hnutí reformních škol se současnou dramatickou výchovou.

V poválečném období docházelo k zakládání dětských divadelních, loutkářských a recitačních souborů při domech pionýrů. Pravidelně se pořádaly přehlídky a soutěže. Dětské divadlo v této době setrvalo u nápodoby divadla dospělých. V určitém směru navazovala dramatika na jeden z proudů meziválečného období, kdy na parazitní pohádku reagovali autoři, převážně učitelé, návratem k dramatice s dětským hrdinou, ke hře historické, legionářské a válečné. V 50. letech byly hry tohoto typu založeny na zcela opačném výkladu historie a na odlišné ideologii, jejich charakter byl však v podstatě stejný. Šlo o texty tendenční, prosazující předem danou tezi, a proto neživotné a schematické.

Jediným autorem, který se z tohoto typu dramatiky vymyká, je Josef Mlejnek. Ústředním tématem jeho her byly pro děti závažné otázky spojené s dětským kariérismem a protekcionářstvím, se vztahy v dětském kolektivu a se zařazením do života. Postavy jeho her jsou živé, dobře odpozorované a nedeformované. Josef Mlejnek později dokázal najít novou cestu ve své autorské práci.

2.3. Cesta dramatické výchovy z USA do českých škol

2.3.1 Vznik dramatické výchovy a její šíření do světa

Další vývoj české dramatické výchovy ovlivnily celosvětové změny v chápání vztahu dítěte a školy, dítěte a dramatických činností. Hnutí tvořivé dramatiky vzniklo v roce 1924 v USA na Severozápadní univerzitě v Evanstonu ve státu Illinois. Zásadní vliv na vznik hnutí měl hlavního představitel pragmatické pedagogiky JOHN DEWEY (1859 – 1952). Zakladatelka hnutí WINIFRED WARDOVÁ začala experimentovat s improvizovaným dramatem a v roce 1930 vydala svou první knihu nazvanou *Creative Dramatics* (Tvořivá dramatika). Vývoj tvořivé dramatiky v USA byl rychlý. V roce 1944 se konala první konference učitelů tvořivé dramatiky a vznikla Americká asociace dětského divadla. V roce 1955 už univerzity uváděly do oboru asi 2000 učitelů, kteří

absolvovali alespoň dílčí kurzy tvořivého dramatu. Souběžně se rozvíjelo vydávání odborné literatury a od 60. let i výzkum.

Ve velké Británii se podobné aktivity objevily po 2. světové válce pod názvem dětské drama. Zakladatelem oboru zde byl PETER SLADE, divadelník, rozhlasový pracovník a pedagog. Tvořil pořady pro děti a pracoval s dětskými skupinami. V roce 1954 vydal knihu *Child Drama* (Dětské drama), ve které se zabýval teorií, psychologií a metodikou pedagogického využití dětské dramatické hry. V šedesátých letech na něj navázal BRIAN WAY. Toto pojetí dramatických aktivit se postupně rozšířilo i do dalších zemí západní Evropy, zejména do Německa, Holandska, Skandinávie, Rakouska.

2.3.2 Dramatická výchova hledá své místo

U nás nastal zásadní zlom v šedesátých letech 20. století, ale na výsledky jsme museli dost dlouho čekat. Na počátku tohoto období začaly při tehdejších LŠU pracovat první literárně dramatické obory. Práci s dětmi a mládeží se tu věnovaly zejména herečky, které z různých důvodů opustily uměleckou dráhu (např. ŠÁRKA ŠTEMBERGOVÁ-KRATOCHVÍLOVÁ, JANA VOBRUBOVÁ, OLGA VELKOVÁ, VĚRA PÁNKOVÁ a SOŇA PAVELKOVÁ). Dalšími vedoucími dětských souborů byli např. JAROMÍR a KVĚTA SYPALOVÍ, JINDRA DELONGOVÁ a JOSEF MLEJNEK. Ve stejné době zaujaly na Loutkářské Chrudimi soubory HANY BUDÍNSKÉ, MILADY MAŠATOVÉ a JIŘÍHO OUDESE.

Postupně se tedy vytvářela skupina lidí, kteří měli zájem i schopnosti dát dramatickým činnostem dětí a mládeže nový obsah i formu. Brzy se jim podařilo, hlavně EVĚ MACHKOVÉ, se seznámit s hnutím dětského dramatu v Birminghamu v Anglii, vedeným Peterem Sladem. Získali první zahraniční publikace a zúčastnili se zahraničních seminářů. Logickým vyústěním těchto aktivit byly teoretické a metodické úvahy, které uveřejňovali v časopise *Divadelní výchova*.

Dramatická výchova v České republice prošla třemi obdobími. První, označované jako období hledání, se završilo ke konci sedmdesátých let. Stavělo

na zásadní myšlenke, že dětské dramatické aktivity nemohou být pouhým zjednodušeným napodobením divadelní tvorby dospělých. Docházelo k postupnému propracovávání metodiky práce uvnitř dětské skupiny a její rozšiřování mezi široký okruh učitelů a vedoucích souborů. Období je charakteristické důrazem na vzdělávání vedoucích a učitelů, zejména v praktických činnostech. Bylo pro ně uspořádáno množství seminářů, kurzů a dalších forem vzdělávání. Tento úkol splnily zejména Ústřední dům lidové umělecké tvořivosti a Ústav pro kulturně výchovnou činnost. Vznikly první divadelní přehlídky a soutěže, byly vydány různé metodické materiály, sborníky textů, zásobníky cvičení a nápadů.

Osmdesátá léta, označovaná jako druhé období, umožnila dramatické výchově příznivý a celkem svobodný vývoj. Bylo to dáno hlavně tím, že ji úřady považovaly za naprosto bezvýznamnou a nebyly schopny postřehnout, nakolik je ovlivněna západním pojetím pedagogiky. Tato situace s sebou nesla velké rozšíření okruhu lidí zaujatých i poučených, kteří přinášeli svou osobitost. Dramatická výchova byla zavedena do učebních plánů oboru vychovatelství na středních pedagogických školách a stala se součástí programů mateřských škol. V průběhu 70. a 80. let se zásadně změnilo dětské divadlo. Pro značnou část vedoucích a učitelů přestalo být veřejné produkování inscenací hlavním cílem a pro ty, kteří nadále pravidelně připravovali veřejná vystoupení, se stal nejdůležitějším proces jejich vzniku, který utváří osobnost dětí a vybavuje je výrazovými prostředky.

Radikálně se změnila také dramaturgie dětského divadla, zejména díky seminářům vedeným ZDENOU JOSKOVOU. Podstatně se zvýšily nároky na textové předlohy, mizelo přejímání textů a převládlo autorské divadlo. Text vznikl spoluprací vedoucího s dětmi a častým podílem improvizací. Dále se prosazují formy otevřeného epického divadla. Velmi důležitým faktem je, že šlo převážně o dramatizace nebo dramatické adaptace dobré dětské literatury. Také se rozrostlo množství žánrů, od autorské pohádky, přes pohádku lidovou, hry z reálného života, pověsti, dobrodružné látky a mytologické příběhy. V těchto souvislostech docházelo také ke změnám v jevištním projevu dětí. Vymizely

pokusy o iluzívnost a psychologicky věrohodné herectví, místo toho nastoupil projev znakový, založený na odstupu interpreta od postavy, jednoduchá a akční scénografie a hudební stylizace. V 70.–80. letech v oblasti dramaturgie a inscenační práce nejvíce zapůsobili JOSEF MLEJNEK, JINDRA DELONGOVÁ a její následovníci PETR PEŇÁZ, SILVA MACKOVÁ a DANA SVOZILOVÁ, kteří pracovali s brněnským souborem PIRKO, dále manželé JAROMÍR a KVĚTA SYPALOVÍ, EVA MAGEROVÁ-POLZEROVÁ, SOŇA PAVELKOVÁ, LUDMILA DOHNÁLKOVÁ, manželé JIŘÍ a KRISTA BLÁHOVI, kteří tehdy vedli soubor PIDIVADLO v Novém Městě pod Smrkem, MIROSLAV SLAVÍK, psal inscenace pro soubor svůj soubor HUDRADLO. V loutkářském oboru to byli zejména MILADA MAŠATOVÁ, HANA BUDÍNSKÁ a JIŘÍ OUDES.

Třetí etapa vývoje české dramatické výchovy začíná rokem 1990 a blízká budoucnost ukáže, zda v současnosti probíhající změny ve školství budou počátkem etapy čtvrté. Hned na počátku roku 1990 se došlo k zásadním událostem. Z iniciativy EVY VYSKOČILOVÉ se v lednu na Pedagogické fakultě UK konal seminář o dramatické výchově v současné škole a ve vysokoškolském studiu. V únoru byl přijat programový dokument o dramatické výchově *Schola ludus* a ustaveno SDRUŽENÍ PRO TVOŘIVOU DRAMATIKU (STD), občanské sdružení s celostátní působností. Aktivně pracuje dodnes, po celou dobu je hlavní osobou a „dobrou duší“ JAROSLAV PROVAZNÍK, předseda koordinační rady STD, vedoucí katedry výchovné dramatiky DAMU, vedoucí redaktor časopisu *Tvořivá dramatika* (vydává ARTAMA od roku 1990 dodnes).

Po těchto iniciativách následovalo poměrně rychlé zavádění předmětu dramatická výchova na DAMU v Praze a JAMU v Brně a na pedagogických fakultách v Praze a v Ostravě. Brzy se stala oborem magisterského, rozšiřujícího a postgraduálního studia. Střední pedagogické školy rozšířily výuku dramatické výchovy na všechny obory studia, zařadily ji do výuky některá gymnázia. Prvky dramatické výchovy hojně využívaly při své práci učitelky mateřských škol a učitelé nižších ročníků 1. stupně základních škol. Do České republiky v této etapě přijeli na pozvání STD věhlasní zahraniční pedagogové dramatické výchovy

a vedli množství seminářů. Mnoho seminářů vedených českými i zahraničními lektory uspořádaly ARTAMA Praha a STD. [volně zpracováno podle Machková, 1998, s. 6-28]

2.3.3 Školy otevírají své brány. Otevírají?

První výraznější posuny v pojetí vzdělávání

Zlomovým momentem se stalo zařazení výuky dramatické výchovy do učebního plánu vzdělávacího programu **Obecná škola**, který vytvořil kolektiv učitelů z praxe a odborníků z pedagogických i jiných fakult a ústavů. Vznikal několik let a v konečné verzi vstoupil v platnost 1. 9. 1996. Dramatická výchova byla zařazena jako povinný předmět na 1. stupeň a jako volitelný předmět na 2. stupeň nazvaný **Občanská škola**. Kapitola **Osnovy dramatické výchovy pro 1. až 5. ročník Obecné školy** podrobně rozpracovává všechny složky pojetí předmětu. Autory osnov jsou IRINA ULRICHOVÁ (pedagog katedry výchovné dramatiky DAMU) a JAROSLAV PROVAZNÍK (vedoucí katedry výchovné dramatiky DAMU a pracovník Centra dětských aktivit ARTAMA Praha).

Osnovy jsou členěny do sedmi kapitol:

- I. Charakteristika a obsah dramatické výchovy**
- II. Cíle dramatické výchovy**
- III. Osnovy dramatické výchovy**
 - 1. etapa: 1. až 3. ročník
 - 1. Dramatické hry a cvičení*
 - 2. Jednoduché improvizace*
 - 2. etapa: 3. až 5. ročník
 - 1. Dramatické hry a cvičení*
 - 2. Jednoduché improvizace*
 - 3. Cesty k divadlu*
- IV. Základní metody a způsoby práce**
- V. Učitel**

VI. Škola

VII. Kritéria hodnocení v dramatické výchově

Vlastní osnovy jsou rozděleny do dvou etap, přičemž 3. ročník má sloužit jako meziobdobí na upevňování a rozvíjení a dává možnost různě vyspělým dětem vyrovnat se s úkoly. Program současně upozorňuje na možnosti využití dramatické výchovy jako metody práce v ostatních předmětech.

Od 1. 9. 1997 mají školy možnost realizovat výuku také podle vzdělávacího programu **Národní škola**, který připravila Asociace pedagogů základního školství ČR. **Dramatická výchova** je tu zařazena jako předmět nadstavbové části učebního plánu pro 1. i 2. stupeň. Cíle a obsah předmětu jsou formulovány pro 1. – 9. ročník a je uvedeno, že pro výuku lze užít platné osnovy pro základní umělecké školy. Také tento program upozorňuje na vhodnost zařazování dramatické výchovy do jednotlivých předmětů. Pomůckou pro učitele je Katalog forem a metod.

Již v roce 1996 byl schválen a do praxe uveden vzdělávací program **Základní škola**. Doporučuje jako nepovinný předmět v 6. až 9. ročníku **literárně dramatickou výchovu**, ale nestanovuje jeho cíle, obsah ani osnovy.

Jak byla šance využita?

Zázemí ve vzdělávacích programech

Deset let po úspěchu spočívajícím v zařazení dramatické výchovy do povinného vzdělávání je možno bilancovat.

Stav rozvrstvení vzdělávacích programů a učebních plánů ukazují závěry zjištěné Českou školní inspekcí v roce 2000/2001, tedy pět let po jejich vstupu do škol:

„90,2% sledovaných hodin na ZŠ vycházelo ze vzdělávacího programu Základní škola. Často však nebyly respektovány jeho úpravy a doplňky z roku 1998. 6,6% škol pracovalo podle programu Obecná škola - postupný odklon od programu, který prakticky postrádá pokračování na 2. stupni, se nezastavil. Ojediněle bylo zaznamenáno uplatnění programu Národní škola (1%), programů

s rozšířenou výukou některého předmětu (1,4%) nebo jiných vzdělávacích koncepcí (waldorfské, montessoriovské, daltonské - 0,8%). Učitelé častěji vycházeli ze struktury učebnic než z předepsaných osnov, které tím nebyly dodržovány.“ [Hrubá, 2002]

K podobným závěrům došli i účastníci debaty Kulatý stůl ke vzdělávací politice na téma „Jaké vzdělání si děti odnášejí ze školy do života?“, kterou v lednu 2002 uspořádalo Středisko vzdělávací politiky PedF UK Praha: *„Znalosti a dovednosti nezbytné pro plnohodnotné uplatnění žáků v pracovním, osobním a občanském životě, které byly zkoumány ve výzkumu PISA, nejsou na našich školách cíleně rozvíjeny. Zneklidňujícím signálem je i stále klesající užívání vzdělávacích programů Obecná škola a zejména Národní škola a návrat škol k tradičnímu a faktograficky přetíženému programu Základní škola. Vyžadují je i rodiče z obavy, že se jejich děti jinak nedostanou na výběrové střední školy. Systém přijímání na vyšší stupeň, ve kterém převládají požadavky na encyklopedické vědomosti, totiž negativně ovlivňuje způsob výuky nejen na základních, ale i na středních školách. Nadále převládá frontální vyučování zaměřené na „nalejvání“ a zapamatování si vykládané látky.“* [Středisko vzdělávací politiky PedF UK Praha, 2002]

V té době už stav celého českého školství volal po systémové změně, která by umožnila školám všech stupňů více se změřit na osobnost žáka a nenutila je zahlcovat ho množstvím encyklopedických poznatků bez pochopení souvislostí jen proto, že je při přijímacím řízení od studentů požadují vyšší stupně škol. Současné statistiky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ukazují, že s odstupem dalších pěti let v rozvrstvení vzdělávacích programů ještě mírně posílilo postavení Základní školy na úkor Obecné školy.

Pozice dramatické výchovy ve vzdělávacích programech

Vzdělávací program **Základní škola** je program přesně strukturovaný, konzistentní od 1. do 9. ročníku a nejvíce navazuje na předchozí stavbu vzdělávání. Zvolila ho naprostá většina českých škol a přešly k němu i školy, které se odklonily od jiných programů. Tento program však s dramatickou výchovou počítá nejméně.

Situaci programu **Obecná škola** ukázal rozhovor s Karlem Tomkem, ředitelem odboru základního vzdělávání MŠMT, z roku 2003: „Obecná škola přinesla do klasického stylu jisté novum, zejména zdůrazněním společenskovední oblasti, a také větší volnost. Výrazně odlišuje 1. a 2. stupeň. Zatímco prvostupňoví učitelé Obecnou školu nadšeně vítali, Občanská (jak se nazýval 2. stupeň) se neujala; přihlásil se k ní jen zlomek škol. Odklon od tradičního pojetí vzdělávání směrem k výchově občana jako hlavnímu tématu byl tak velký, že program poněkud předběhl dobu a nenašel si dostatek příznivců.“ [Tři programy v roce 2003, 2003] Program byl velmi progresivní v zařazení dramatické výchovy, ale ta se vinou nedostatku kvalifikovaných učitelů se výrazněji neuplatnila.

Nejméně škol se rozhodlo pro vzdělávací program **Národní škola**. Příčiny lze vidět v tom, že koncepce programu předběhla vývoj, který však potvrdil její správnost. Nejvíce ze tří oficiálně schválených programů podporuje autonomii škol, rozlišuje základní a nadstavbovou část a obsahuje prvky, které se postupně ukázaly nutným obsahem vzdělávání. Jedná se zejména o průřezová témata, která přejímá současný Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání. S dramatickou výchovou se počítá v nadstavbové části a s jejím uplatněním v jednotlivých předmětech, ale vzhledem počtu škol, které podle tohoto programu pracují, je podíl dětí, které ovlivní, velice nízký.

Od roku 1990 v českém školství působí také různé **alternativní školy** (Waldorfské školy, Montessorioské školy, Daltonské školy a Jenský plán) a **inovativní školy** (Začít spolu, Zdravá škola, Tvořivá škola, Kritické myšlení, Domácí vzdělávání,...). Učitelé v nich užívají nejrůznější metody. Jedná se například o metody aktivizující žáka, metody respektující osobnost žáka, kooperativní vyučování, činnostní učení, metody podporující tvořivost, kritické myšlení apod. Mezi těmito metodami má jistě své místo i dramatická výchova. Žádná z těchto koncepcí však není založena na principech dramatické výchovy.

Dramatická výchova se tedy pro část dětské populace stala součástí školního vzdělávání, většinou však pouze, a to v lepším případě, v podobě metody práce v jiných předmětech. V devadesátých letech hlavně došlo k určitému

zjednodušení dramatické výchovy a jejímu rozmělnění tím, že všechny metody a postupy práce, které zvedly děti z lavic, byly tvořivé, hravé a činnostní, byly považovány za dramatickovýchovné. Dramatická výchova byla mnohými vnímána jako zásobárna cvičení a her k rozvoji smyslového vnímání, koncentrace, k uvolnění apod. a stala se atraktivním prostředkem pro zpestření vyučování. Příčinu je třeba vidět v tom, že mnozí účastníci krátkých, elementárních seminářů podleli omylu, že již pronikli do dramatiky. Nic na tom nemění skutečnost, že to byli nadšení kantoři, kteří cítili, že je ve školách něco špatně, a hledali jiné metody a postupy práce.

3. **Nové pojetí kurikula a Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání**

Na počátku nového tisíciletí většina škol pracuje podle nejkonzervativnějšího programu Základní škola, ale současně vzniká mnoho pedagogických iniciativ a ozývají se naléhavé hlasy jednotlivých učitelů, volajících po změně. V této situaci se konečně vytváří **nové principy kurikulární politiky**, které jsou zformulovány v **Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize)** a zakotveny v **zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)**. Tímto je do vzdělávací soustavy zaveden nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na úrovni státní a školní.

Státní úroveň představují **Národní program vzdělávání**, který vymezuje počáteční vzdělávání jako celek, a **rámcové vzdělávací programy** (dále jen RVP), které vymezují závazné rámce vzdělávání pro jednotlivé etapy. Vydalo je Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a zpracoval Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Školní úroveň představují **školní vzdělávací programy** (dále jen ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. ŠVP si vytváří každá škola podle zásad stanovených v příslušném RVP.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (dále jen RVP ZV) byl v konečné verzi vydán v roce 2005, po několikaleté přípravě a ověřování na pilotních školách, které podle něj vytvořily svůj ŠVP. Následovalo dvouleté období pro ostatní školy na vytvoření vlastního ŠVP, podle kterého od 1. 9. 2007 musí každá základní škola učit, žáky 1. a 6. ročníků. RVP ZV je zpracován tak, aby postihl veškeré okolnosti vzdělávacího procesu na úrovni základní školy.

Text je rozčleněn na čtyři části a jedenáct kapitol:

Část A

1 Vymezení Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání v systému kurikulárních dokumentů

Část B

2 Charakteristika základního vzdělávání

Část C

3 Pojetí a cíle základního vzdělávání

4 Klíčové kompetence

5 Vzdělávací oblasti

6 Průřezová témata

7 Rámcový učební plán

Část D

8 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

9 Vzdělávání žáků mimořádně nadaných

10 Materiální, personální, hygienické, organizační a jiné podmínky pro uskutečňování RVP ZV

11 Zásady pro zpracování školního vzdělávacího programu

Slovníček použitých výrazů

RVP ZV vychází z koncepce celoživotního učení a z požadavku uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. Umožňuje respektování potřeb a možností žáků a individualizaci výuky, například variabilitou organizace, vnitřní diferenciací, nabídkou povinně volitelných předmětů. Usiluje o užívání aktivizujících metod výuky, snaží se prosadit změny v hodnocení směrem k průběžnému, individuálnímu a v širší míře slovnímu hodnocení. Staví na účinné spolupráci s rodiči žáků.

Velmi zásadní částí RVP ZV je kapitola vymezující **cíle základního vzdělávání**:

Základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání.

V základním vzdělávání se proto usiluje o naplňování těchto cílů:

- umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení

- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svěbytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci

„Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti.“ [RVP ZV, 2006, s. 14] **Klíčové kompetence** jsou vlastně souhrnem vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Nejsou izolované, různě se prolínají a stojí nad všemi předměty. „Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.“ [RVP ZV, 2006, s. 14] Poprvé tak u nás není kurikulární dokument soupisem toho, co se má ve všech školách „odučit“, ale stanovuje, jaké má mít žák kompetence na konci příslušného období.

Na úrovni základního vzdělávání jsou za klíčové považovány:

- **kompetence k učení**
- **kompetence k řešení problémů**
- **kompetence komunikativní**

- **kompetence sociální a personální**
- **kompetence občanské**
- **kompetence pracovní.**

Z klíčových kompetencí vychází **obsah základního vzdělávání**, který je rozčleněn do devíti vzdělávacích oblastí, ty pak zahrnují jeden **vzdělávací obor** nebo více blízkých vzdělávacích oborů:

Jazyk a jazyková komunikace (*Český jazyk a literatura, Cizí jazyk*)

Matematika a její aplikace (*Matematika a její aplikace*)

Informační a komunikační technologie (*Informační a komunikační technologie*)

Člověk a jeho svět (*Člověk a jeho svět*)

Člověk a společnost (*Dějepis, Výchova k občanství*)

Člověk a příroda (*Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis*)

Umění a kultura (*Hudební výchova, Výtvarná výchova*)

Člověk a zdraví (*Výchova ke zdraví, Tělesná výchova*)

Člověk a svět práce (*Člověk a svět práce*)

Doplňující vzdělávací obory

Další cizí jazyk

Dramatická výchova

Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou v úvodu vymezeny kapitolami **Charakteristika vzdělávací oblasti** a **Cílové zaměření vzdělávací oblasti**. Obsah vzdělávacích oborů je tvořen **očekávanými výstupy a učivem**. Samozřejmě je zachováno členění na 1. a 2. stupeň, v rámci 1. stupně je dále členěn na 1. období (1. až 3. ročník) a 2. období (4. až 5. ročník). Očekávané výstupy mají činnostní povahu a praktické zaměření. Na konci 3. ročníku jsou orientační a na konci 5. a 9. ročníku závazné. Učivo je strukturováno do jednotlivých tematických okruhů a je chápáno jako prostředek k dosažení očekávaných výstupů. Učivo, vymezené v RVP ZV, je doporučeno a školy ho pak

rozpracovávají v ŠVP, kde se stává závazným. Při tvorbě ŠVP škola obsah vzdělávacích oborů rozčlení do vyučovacích předmětů a vypracuje k nim učební osnovy tak, aby docházelo k rozvíjení klíčových kompetencí. Doplnující vzdělávací obory nejsou povinnou součástí základního vzdělávání. Je možné je využít pro všechny nebo jen pro některé žáky jako povinný nebo povinně vzdělávací obsah.

Průřezová témata reprezentují v RVP ZV okruhy aktuálních problémů současného světa. Vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot. Průřezová témata jsou uvedena charakteristikou průřezového tématu a jeho přínosem k rozvoji osobnosti žáka. Obsah je zpracován do tematických okruhů, které nabízejí témata, činnosti a náměty. Tematické okruhy průřezových témat procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a přispívají ke komplexnosti vzdělávání. Průřezová témata mohou být v ŠVP realizována třemi základními formami: integrací obsahu tematických okruhů průřezového tématu do vzdělávacího obsahu vyučovacích předmětů, projektem, samostatným předmětem, případně jejich kombinacemi.

V etapě základního vzdělávání jsou vymezena tato průřezová témata a jejich tematické okruhy:

Osobnostní a sociální výchova

- Osobnostní rozvoj
- Sociální rozvoj
- Morální rozvoj

Výchova demokratického občana

- Občanská společnost a škola
- Občan, občanská společnost a stát
- Formy participace občanů v politickém životě
- Principy demokracie jako formy vlády a způsobu rozhodování

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

- Evropa a svět nás zajímá
- Objevujeme Evropu a svět
- Jsme Evropané

Multikulturní výchova

- Kulturní difference

Lidské vztahy
Etnický původ
Multikulturalita
Princip sociálního smíru a solidarity

Environmentální výchova

Ekosystémy
Základní podmínky života
Lidské aktivity a problémy životního prostředí

Mediální výchova

Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení
Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality
Stavba mediálních sdělení
Vnímání autora mediálních sdělení
Fungování a vliv médií ve společnosti
Tvorba mediálního sdělení
Práce v realizačním týmu

Rámcový učební plán závazně stanovuje začlenění vzdělávacích oblastí a oborů, minimální časovou dotaci, disponibilní časovou dotaci (pro 1. stupeň 9 hodin, pro 2. stupeň 18 hodin) a celkovou časovou dotaci (pro 1. stupeň 118 hodin, pro 2. stupeň 122 hodin). Na podkladě rámcového učebního plánu vytváří školy své učební plány. Škola využívá disponibilní časovou dotaci k realizaci takových vzdělávacích obsahů, které podporují specifická nadání a zájmy žáků pozitivně motivují žáky k učení. [volně podle RVP ZV, 2006]

Dokument RVP ZV „... splňuje parametry moderně pojatého „národního kurikula“ v západoevropském pojetí. Má mimořádný význam pro skutečnou vnitřní proměnu škol, neboť učitelé při tvorbě školního vzdělávacího programu společně hledají shodu v pojetí hodnot ve vzdělávání, diskutují o smyslu a klíčových cílech, konkrétních metodách a strategiích učení, tvoří specifickou podobu školy na základě reflexe místních podmínek a konkrétních žáků, rodičů a učitelů. Nový kurikulární dokument představuje klíčovou podmínku k proměně české primární školy v širším měřítku, k proměně didaktické koncepce vyučování, zejména z hlediska metod a strategií výuky.“ [Spilková, 2005. s. 109]

Autoři RVP ZV byli jistě vedeni snahou o vytvoření dokumentu, který dá prostor pro zásadní změny ve školách. Nelze se však domnívat, že RVP ZV je

všelékem a že automaticky povede k hlubokým proměnám vlastního vyučování. Za problematické je považováno zavádění RVP ZV do školní praxe, zejména chybí dostatečně dlouhodobá pomoc učitelům. Skalková k tomu uvádí: „Zpracovávat obsah vzdělávání do vlastních školních programů jednotlivých předmětů – osnov (a pak do procesu vyučování) představuje složitou a velice náročnou praktickou činnost. Učitelé by zde neměli zůstat bez odborné pomoci, která by jim nejenom poskytla jisté vzory této práce, ale hlavně i hlubší odborný vhled do dané problematiky.“ [Skalková, 2004, s. 152]

4. Dramatická výchova v RVP ZV

Jak jsme již ukázali, prošla dramatická výchova na své cestě do českých škol mnoha formami a také řadou mylných pojetí. Nový kurikulární dokument zařazuje dramatickou výchovu v podobě žádoucí, kterou velmi výstižně shrnuje Vladimíra Spilková: *„Dramatická výchova využívá prostředků a postupů divadelního umění. Základním výrazovým prostředkem divadelního umění je fyzické (tělesné) konání, jednání. Princip psychosomatické jednoty, tj. jednoty vnitřního světa s tělem, patří k těm principům, které dávají dramatické výchově jedinečnost v rámci kurikula. Dramatika pracuje s celým člověkem. Osobnostně sociální výchova také rozvíjí osobnost člověka jako individuality i jako bytosti společenské, ale dramatika hledá cestu dál – cestu k výrazu. Pro tento výraz hledá též estetické hodnoty, a to i v případě, že proces nesměruje k divadelnímu sdělení formou prezentace či představení.“* [Spilková, 2005, s.246] Zůstává otázka, zda máme ve školách dostatečné množství pedagogů, kteří dokáží takto pojaté cíle a obsahy dramatické výchovy správně uchopit.

Dramatická výchova má v RVP ZV postavení doplňujícího vzdělávacího oboru. To znamená, že není povinnou součástí základního vzdělávání, ale lze ji rozšířit oblast Umění a kultura, která je zastoupena povinnými vzdělávacími obory Hudební výchova a Výtvarná výchova. *„Osud dramatické výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání procházel peripetemi čtyř verzí. Nejlepšího postavení bylo dosaženo ve verzi třetí, kdy byla dramatická výchova součástí oblasti Umění a kultura, i když jako předmět doplňující. V zatím poslední, čtvrté verzi, byla z oblasti vyjmuta a zařazena do tzv. doplňujících oborů spolu s dalším cizím jazykem. Zůstala však součástí celého dokumentu s odkazem, že může být do oblasti Umění a kultura, pokud se tak škola rozhodne, ve školním vzdělávacím programu zařazena.“* [Provazník, Macková, 2005, s.1] Skutečnost, že se dramatická výchova stala doplňujícím vzdělávacím oborem, patrně zapříčinila, že není zahrnuta do charakteristiky vzdělávací oblasti Umění a kultura, tak jako hudební výchova a výtvarná výchova. Protože však je dramatická výchova také estetickou výchovou, jednoznačně naplňuje Cílové zaměření vzdělávací oblasti Umění a kultura.

Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k:

- pochopení umění jako specifického způsobu poznání a k užívání jazyka umění jako svébytného prostředku komunikace
- chápání umění a kultury v jejich vzájemné provázanosti jako neoddělitelné součásti lidské existence; k učení se prostřednictvím vlastní tvorby opírající se o subjektivně jedinečné vnímání, cítění, prožívání a představy; k rozvíjení tvůrčího potenciálu, kultivování projevů a potřeb a k utváření hierarchie hodnot
- spoluvytváření vstřícné a podnětné atmosféry pro tvorbu, pochopení a poznání uměleckých hodnot v širších sociálních a kulturních souvislostech, k tolerantnímu přístupu k různorodým kulturním hodnotám současnosti a minulosti i kulturním projevům a potřebám různorodých skupin, národů a národností
- uvědomování si sebe samého jako svobodného jedince; k tvořivému přístupu ke světu, k možnosti aktivního překonávání životních stereotypů a k obohacování emocionálního života
- zaujímání osobní účasti v procesu tvorby a k chápání procesu tvorby jako způsobu nalézání a vyjadřování osobních prožitků i postojů k jevům a vztahům v mnohotvárném světě

Cíl a obsah vzdělávacího oboru dramatická výchova v RVP ZV jednoduše vyjádřila Silva Macková: „*Učení se umění, uměním a o umění.*“ [Macková, Tvořivá dramatika, 2004, s. 24] Stanovené očekávané výstupy a učivo v podobě, jakou mají v RVP ZV, jsou uvedeny v Příloha č. 1.

RVP ZV systematicky a podrobně uvádí dovednosti osvojované v dramatické výchově. Srovnáme-li Osnovy dramatické výchovy pro 1. až 5. ročník Obecné školy s očekávanými výstupy a učivem v RVP ZV, je zřejmé, že Obecná škola vycházela vstříc učitelům současným návrhem metod a činností. Ze srovnání je dále patrné, že v osnovách dramatické výchovy pro Obecnou školu je akcentován potenciál dramatické výchovy v oblasti osobnostní a sociální. Je to snadno pochopitelné, protože tato sféra rozvoje dětí ve škole v první polovině 90. let citelně chyběla. **RVP ZV usiluje o zařazení dramatické výchovy v nejaktuálnější a světově uznávané podobě. Tedy**

s kompetencemi více zaměřenými do oblasti estetické a do oblasti dramatického umění.

„Obor Dramatická výchova je možno na úrovni ŠVP realizovat formou samostatného vyučovacího předmětu, projektu, kurzu apod.“ [RVP ZV, 2006, s. 64] Ve školních vzdělávacích programech jednotlivých škol může mít zařazení dramatické výchovy různou konkrétní podobu, je na uvážení školy, zda a jakým způsobem ji do ŠVP zařadí. **Dramatická výchova pak může být povinným předmětem** ve všech nebo pouze v některých ročnících školy, přičemž hodinová dotace se čerpá s disponibilní časové dotace, která činí pro 1. stupeň 9 hodin a pro 2. stupeň 18 hodin. K využití disponibilní dotace RVP ZV uvádí: *„Škola využívá disponibilní časovou dotaci k realizaci takových vzdělávacích obsahů, které podporují specifická nadání a zájmy žáků a pozitivně motivují žáky k učení.“* [RVP ZV, 2006, s.105] Dále se dramatická výchova může stát **povinně volitelným předmětem** na 2. stupni, opět se zdrojem hodin z disponibilní dotace. Jako **nepovinný předmět** nebo **zájmová činnost** na 1. i 2. stupni není zařazena do rozvrhu výuky a žáci ji dle svého výběru mají nad rámec povinného vzdělávání. Rozdíl mezi nepovinným předmětem a zájmovou činností spočívá v tom, do jaké míry jsou organizovány školou a ve způsobu hodnocení. Škola může do svého ŠVP zařadit **integrující projekty** nebo **speciální kurzy**, jejichž obsahem bude dramatická výchova.

Jednoznačnost opodstatnění požadavku na zařazení dramatické výchovy do RVP ZV jako vzdělávacího oboru je dobře patrná již při srovnání cílů vzdělávání, klíčových kompetencí a průřezových témat s očekávanými výstupy a učivem vzdělávacího oboru Dramatická výchova. *„Moderní pojetí vyučování se odklání od jednostranně preferovaného osvojování vědomostí, dovedností a návyků, výrazně v sobě zahrnuje i rozvíjení a kultivaci postojů, schopností, charakterových vlastností a psychických procesů. Zároveň od počátku svého vstupu na naše školy vycházela dramatická výchova vstříc požadavku na modernizaci vyučovacích metod. Její metodika je založena na učení činnostním, zkušenostním, kooperativním, vychází z holistických principů jak ve smyslu subjektu vzdělávání (osobnost žáka vnímá v nedělitelné*

psychosomatické jednotě), tak i ve smyslu obsahovém (látka, jež je v lekci dramatické výchovy uchopena, obvykle překračuje předmětové vymezení, velmi často se dramatická výchova uplatňuje i v projektovém vyučování).“
[Spilková, 2004, s. 245]

4.1. Dramatická výchova jako součást práce v ostatních vzdělávacích oblastech

Dramatická výchova se jako **metoda výuky** může uplatnit i v jiných vzdělávacích oblastech. „Metody dramatické výchovy se v tomto případě stávají prostředkem dosažení cílů jiného předmětu. Učební proces tak získává díky dramatické výchově mnohá pozitiva – hru, aktivitu, prožitek, proces společné tvorby, společného hledání, ale i vědomí souvislostí tématu se světem „ve mně“ i „mimo mě“ a nesporně novou dimenzi vztahů a klimatu uvnitř tohoto procesu.“ [Spilková, 2005, s. 252] Na 1. stupni ZŠ se jedná zejména o oblasti Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a jeho svět a Umění a kultura. Z těchto oblastí pak pro postupy dramatické improvizace volíme ty části a tematické celky, které se týkají konkrétního lidského jednání a chování anebo které lze do mezilidských vztahů a situací převést. K této otázce Josef Valenta uvádí: „Dramatickou výchovu lze ovšem implementovat do práce školy ještě dalším způsobem. Je jím využití různých metod dramatické výchovy ve výuce jiných předmětů („napříč učivem“). To ovšem RVP ZV v souladu se svým určením neřeší, to je již věc realizace konkrétní výuky konkrétním učitelem.“ [Valenta, 2007, s. 4]

V těchto oblastech se také velice efektivně realizují integrované dramatickovýchovné projekty. **Projektová metoda** spojuje různé učivo jednotlicí myšlenkou. Integrace se může uskutečňovat kolem tématu, problému nebo výchovně vzdělávacího cíle. S učivem se pracuje v souvislostech, globálně. Žáci jsou k činnosti motivováni tím, že se podílejí na volbě tématu projektu. Důležité je, že plnění úkolu má pro žáky osobní smysl. Práce na projektu vytváří situace, v nichž si žáci sami organizují vlastní učení. Práce probíhá obvykle ve skupinách. Žáci postupně shromáždí a uspořádají materiály, vytvoří výstup a ten potom prezentují celé třídě nebo skupině. Učitel se dostává do role poradce. Podílí

se s žáky na plánování, hodnocení, definuje cíle učení, informuje ostatní zainteresované partnery.

Další podobou dramatické výchovy je její užití jako stylu práce. Metody dramatické výchovy prolínají celým výchovněvzdělávacím působením. Tímto způsobem často pracují učitelky mateřských škol a velmi dobré zkušenosti s ním mají i učitelé v 1. ročníku školy základní. Dětem přináší pozvolnou změnu prostředí, učení jim připomíná hru a nehrozí zážitek neúspěchu.

4.2. Podíl dramatické výchovy na utváření klíčových kompetencí

Dramatická výchova je komplexní obor s přesahy do mnoha oblastí. Rozvíjí kompetence, které se přímo váží na poznávání divadelního umění jako tvůrčího procesu a specifického poznávání světa, ale tím také utváří osobnost jako celek. „Vzhledem k složitosti struktury všech složek učiva a jejich vzájemné propojenosti se užívá i termín kompetence, jinak řečeno předpoklad k praktickému jednání a užívání toho, co si žák osvojil. Patří sem tedy operace s vědomostmi, postoje i jejich promítnutí do jednání člověka.“ [Machková, 2004, s. 8]

V dramatické výchově hovoříme o těchto kompetencích:

- vnímat dramatické umění jako svébytný druh umění a seznámit se s jeho podstatou a zákonitostmi
- orientovat se v žánrech dramatického umění (a to nejen v divadelních, ale i filmových, televizních a rozhlasových), seznamovat se s historickými etapami a zvláštnostmi divadelního umění i se společenským významem divadla
- porozumět zásadám mezilidské komunikace a adekvátně používat její prostředky a chápat vazbu mezi vnitřním prožíváním a vnějším chováním
- prostřednictvím dramatické hry a hraní rolí prozkoumávat a ujasňovat si osobní postoj ke zvoleným tématům zaměřeným zejména na mezilidské vztahy, postoje, hodnoty i -celospolečenské problémy
- pracovat ve skupině, aktivně se účastnit společné tvorby, dokončovat ji a prezentovat
- využívat základní prostředky dramatické a divadelní práce k uměleckému sdělení a komunikaci s diváky [Provazník, 2006, s.10]

Provedeme-li srovnání těchto specifických kompetencí dramatické výchovy a klíčových kompetencí, jak je uvádí RVP ZV, zjišťujeme velkou shodu. Zejména kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální a kompetence k řešení problémů se v podstatě kryjí se specifickými kompetencemi dramatické výchovy.

Kompetence komunikativní jsou v RVP ZV vyjádřeny těmito požadavky na žáka na konci základního vzdělávání:

- formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu
- naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje
- rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění
- využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem
- využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi

Komunikace je přirozeně základem dramatickových výchovné činnosti. Drama je založeno na vzájemném jednání a z něho plynoucí dramatický děj vzniká jednáním osob. Divadlo pak se uskutečňuje před diváky, jeho smyslem je sdělení, specifická komunikace. Dramatická výchova navozuje fiktivní situace, ve kterých si děti mohou různé aspekty komunikace vyzkoušet. Zdrojem inspirace nebo objektem práce v dramatické výchově jsou často texty, a to nejen umělecké, a jejich aktivní interpretace.

Kompetence sociální a personální stanovují pro žáka na konci základního vzdělávání tyto dovednosti:

- účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce
- podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá
- přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají
- vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty

Spolupráce ve skupině je stěžejním bodem dramatické výchovy, protože ta je jako obor založena na komunikaci a kooperaci s druhými lidmi. Divadlo je vždy založeno na spolupráci více osob, protože je syntézou ostatních uměleckých oborů a protože komunikace se vždy odehrává alespoň mezi dvěma lidmi. Důležitou složkou divadelní práce je reflexe a hodnocení. Toto vše platí i pro dramatickou výchovu. „ *Kompetencí, na niž je v dramatické výchově kladen důraz, je schopnost reflexe a hodnocení – od elementární schopnosti přiznat chybu nebo omyl, přes schopnost pozorně sledovat práci druhých a poskytovat zpětnou vazbu, spolupracovat s učitelem při hodnocení vlastní práce, až po schopnost hodnotit práci skupiny a svůj podíl na ní, přijímat kritiku a adekvátně na ni reagovat.* “ [Provazník, 2005]

Dramatická výchova pracuje s divadelními prostředky a postupy a jimi může cíleně navozovat nejrůznější problémové situace a konflikty. Základní metody dramatické výchovy, hra v situaci, hra v roli a charakterizace, umožňují dětem v bezpečí navozené fiktivní situace jednat sám za sebe, nebo za někoho jiného, vyjadřovat své myšlenky a názory, naslouchat druhým lidem a reagovat na ně. Tak se žáci učí rozpoznat a pochopit problém, učí se argumentovat a obhajovat své názory, učí se, že na jednu situaci může být více názorů. Rozvíjí se tak schopnost empatie, zodpovědnost za svá rozhodnutí a odolnost vůči nebezpečím

(podléhání falešným autoritám a nebezpečným pseudohodnotám) a schopnost obrany vůči nim.

Kompetence k řešení problémů kladou na žáka tyto požadavky:

- vnímá nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností
- vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému
- samostatně řeší problémy; volí vhodné způsoby řešení; užívá při řešení problémů logické, matematické a empirické postupy
- ověřuje prakticky správnost řešení problémů a osvědčené postupy aplikuje při řešení obdobných nebo nových problémových situací, sleduje vlastní pokrok při zdolávání problémů
- kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí

Je naprosto zřetelné, že dramatická výchova umožňuje rozvíjení těchto kompetencí ve vysoké míře.

Samozřejmou součástí dramatické výchovy je práce s náměty a tématy, které se týkají mezilidských vztahů a fungování společnosti jako takové. V dramatické výchově se žáci učí dodržovat stanovená pravidla, aktivně se seznamují s principy divadelního umění, je rozvíjena jejich tvořivost a vztah ke kulturnímu dědictví a tradici, k rozlišování skutečných hodnot od pozlátek a kýče. Pokud se při práci v dramatické výchově dojde až k jevištnímu tvaru, mají žáci příležitost aktivně se podílet na kulturním dění ve škole nebo v obci.

Takto naplňuje dramatická výchova **kompetence občanské**, které jsou v RVP ZV formulovány těmito požadavky na žáka:

- respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí

- chápe základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, je si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo školu
- rozhoduje se zodpovědně podle dané situace, poskytne dle svých možností účinnou pomoc a chová se zodpovědně v krizových situacích i v situacích ohrožujících život a zdraví člověka
- respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit
- chápe základní ekologické souvislosti a environmentální problémy, respektuje požadavky na kvalitní životní prostředí, rozhoduje se v zájmu podpory a ochrany zdraví a trvale udržitelného rozvoje společnosti

Pokud skupina pracuje na jevištním tvaru, naskýtá se prostor ještě v další oblasti. Je víceméně pravidlem, že si žáci sami připravují celou výpravu, kostýmy, kulisy, rekvizity. Výsledek společné práce je naprosto zřetelně závislý na podílu každého člena. Při takové společné práci každý člen skupiny využije své individuální dovednosti, schopnosti a zkušenosti. Je velice přínosné, jestliže dětem dáme prostor i v oblasti organizační, kde se jedná o zařízení prostoru, propagace, případně vyúčtování apod.

Touto činností velmi účinně rozvíjíme **kompetence pracovní**, které vidí žák na konci vzdělávání takto:

- používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky, adaptuje se na změněné nebo nové pracovní podmínky
- přistupuje k výsledkům pracovní činnosti nejen z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti a společenského významu, ale i z hlediska ochrany svého zdraví i zdraví druhých, ochrany životního prostředí i ochrany kulturních a společenských hodnot
- využívá znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost, činí podložená rozhodnutí o dalším vzdělávání a profesním zaměření
- orientuje se v základních aktivitách potřebných k uskutečnění podnikatelského záměru a k jeho realizaci, chápe podstatu, cíl a riziko podnikání, rozvíjí své podnikatelské myšlení

Dramatická výchova je založena na kooperaci, a proto je závislá na zodpovědném přístupu každého člena skupiny. Požadavkem je, aby volil správné postupy ke splnění svého podílu práce s využitím získaných informací. Dramatickovýchovná činnost pomáhá vytvářet komplexní obraz světa, ale současně pracuje se symbolikou. Žáci mají příležitost sledovat druhé, analyzovat a zkoušet různé postupy a činit závěry pro svou další práci. V dramatické výchově nenastává pocit neúspěchu, a proto vyvolává kladný vztah k činnosti.

Tyto aspekty dramatickovýchovné práce napomáhají k utváření **kompetencí k učení**:

- vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení
- vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě
- operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy
- samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti
- poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich

4.3. Uplatnění dramatické výchovy na realizaci průřezových témat

„Průřezová témata reprezentují v RVP ZV okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání. Jsou důležitým formativním prvkem základního vzdělávání, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci

a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot.“
[RVP ZV, 2006, s. 90]

Tato nejobecnější charakteristika průřezových témat koresponduje se čtvrtým bodem kompetencí dramatické výchovy.

Smyslem průřezového tématu **Osobnostní a sociální výchova (OSV)** je pomáhat všem žákům utvářet si praktické životní dovednosti a pomáhat jim hledat vlastní cestu ke spokojenému životu a kvalitním mezilidským vztahům. Specifikem osobnostní a sociální výchovy je, že předmětem učení je sám žák, jeho osobnost a jeho vztahy s lidmi.

Osobnostní a sociální výchova se v základním vzdělávání zabývá zejména rozvojem schopností poznávání, sebepoznáním a sebepojetím, seberegulací, psychohygienou a kreativitou, věnuje se poznávání lidí, mezilidským vztahům, komunikaci, spolupráci a soutěži a také hodnotám, postojům, praktické etice a dovednostem rozhodování a řešení problémů.

Zde je však namístě upozornit na styčné plochy a na rozdíly obou edukačních systémů, dramatické výchovy a osobnostní a sociální výchovy. *„Jádro, zdroj či zázemí dramatické výchovy je v divadelním a dramatickém umění. Pokud je umění reflexí světa, lidí, života prostřednictvím specifických (estetizovaných) komunikačních nástrojů, pak by to mělo platit i pro dramatickou výchovu jako edukační variantu dramatického umění. ...Je evidentní, že zdrojem obsahu (a tedy i cílů) osobnostní a sociální výchovy jsou kategorie psychologické, sociologické, etické. Tedy naopak řečeno: zdrojem není ani divadelní a dramatické umění, ani jiné umění. Zdrojem je to, z čeho se „skládá“ člověk a jeho jednání s druhými. Umělecká reflexe světa tu není klíčová, umělecké komunikační prostředky také ne.“* [Valenta, 2007, s. 2]

Toto můžeme doložit srovnáním témat dramatické výchovy a osobnostně sociální výchovy.

V dramatické výchově jsou témata seskupena do tří celků:

základní předpoklady dramatického jednání

proces dramatické a inscenační tvorby

recepce a reflexe dramatického umění

Důležité je však to, že učivem je nejen dramatické umění, ale i žák sám nebo skupina žáků. Déle je podstatné „o čem“ budou dramatické hry. *„Dramatická výchova by měla být nástrojem učení se o tom, co je život; na jakých principech je založen; co nebo kdo je člověk; jak může či nemůže ovlivnit svůj život. Myslím, že by měla učit především rozumět životu.“* [Valenta, 2007, s. 3]

V osobnostní a sociální výchově jsou také tři tématické skupiny:

osobnostní rozvoj

sociální rozvoj

morální rozvoj

Zde je učivem žák, třída, skupina žáků jako sociální organismus nebo situace, do kterých se žáci dostávají.

Od dramatické výchovy se osobnostní a sociální výchova odlišuje tedy tím, že také učí rozumět životu, ale nikoli prostřednictvím estetizovaného a symbolického obrazu, ale spíše přes otevírání, rozvoj a trénink běžných osobních životních dovedností. Proto, abychom mohli nazývat dramatickou výchovu jejím jménem, je důležitým faktorem poměr různých druhů cílů v jejím rámci. Pokud převáží uvnitř dramatické výchovy cíle z oblasti osobnostního a sociálního rozvoje, přestává být tím, čím by měla, totiž estetickou, dramatickou výchovou.

Metodické principy obou edukačních systémů jsou také rozdílné. V dramatické výchově je hlavní metodou hra v roli. Tedy mimetická hra, při níž hráč svým fyzickým, verbálním a jiným jednáním vytváří fikci, tedy neskutečnou situaci nebo postavu. Osobnostní a sociální výchova nemá klíčové metody, ale je metodicky velmi pestrá, čerpá z různých systémů včetně dramatické výchovy. Velmi důležitou metodou je reflexe.

Ostatní průřezová témata se od osobnostní a sociální výchovy odlišují tím, že jejich učivem už není pouze samotný žák, ale žák v kontextu palčivých otázek naší současnosti. Pomáhají rozvíjet osobnost žáka v oblasti postojů a hodnot, ale

také stanovují učivo teoretické, jehož znalost a pochopení souvislostí, rozvoj postojů a hodnot podmiňují.

Průřezová témata svými tematickými okruhy kladou důraz na propojení kognitivní složky (poznatků, informací, teoretických znalostí, vědomostí) v oblasti fungování občanské společnosti a demokratického systému, v oblasti sociálních a politických východisek evropanství a světovosti, v oblasti rozmanitosti etnik a kultur, v oblasti interakce člověka a životního prostředí a v oblasti mediální gramotnosti s praktickou (aplikační) schopností aktivní participace. A právě v praktické rovině můžeme využít metody dramatické výchovy, samozřejmě vedle ostatních aktivizujících metod, činnostního učení, kritického myšlení atd. Prvkem, který odlišuje dramatickou výchovu od jiných koncepcí moderního vyučování, je to, že učitel aktivně vstupuje do dramatického procesu jako spoluhráč. Podobně jako jsme psali o nebezpečí záměny dramatické výchovy a osobnostně sociální výchovy, je třeba nezaměňovat dramatickou výchovu například s globální výchovou nebo s dalšími postupy, které jsou cíleně vytvořeny k naplňování cílů formulovaných v průřezových tématech.

5. Vliv dramatické výchovy na osobnost dítěte mladšího školního věku

Období mladšího školního věku je vymezeno od šestého do jedenáctého roku a odpovídá období 1. stupně základní školy. Začíná velmi významným životním mezníkem a to vstupem do školy. Dítě se stává žákem a získává tím své povinnosti, je nuceno se osamostatnit. Za své jednání už neodpovídá pouze rodičům, ale také třetím osobám a postupně také samo sobě. Dítě přichází do školy s touhou poznávat nové a s touhou po kladném ohodnocení ze strany blízkých osob. Záleží na škole, zda „...*plně využije poznávacího a emocionálního potenciálu dítěte a stane se pro dítě místem přitažlivým a všestranně rozvíjejícím.*“ [Bláhová, 1996, s.9] Jedna z nejvlivnějších osobností angloamerického dramatu Dorothy Heathcoteová tento úkol školy formulovala slovy: „(...) *vytáhnout z dětí, co již vědí, ale nevědí, že to vědí.*“ [Machková, 1998, s. 42]

Pokud škola akcentuje exaktní poznatky, které si děti, mají-li být úspěšné, musí osvojit, pokud výuka probíhá transmisivním způsobem a dítě je pasivní, pokud mezi metodami práce převažuje frontální výuka a autoritativní, až direktivní vedení vyučovacího procesu, dítě rychle ztrácí počáteční nadšení a motivovanost k učení, prožívá zklamání a škola se pro ně brzy mění v místo nudy a často v nutné zlo.

Dítě mladšího školního věku je extrovertně orientované, přirozeně aktivní, zvědavé, touží po poznávání a objevování, má přirozenou potřebu pohybu. Toto období s sebou přináší velký vzestup pozorovacích schopností, narůstá diferenciací ve vnímání, schopnost analýzy jevů i jejich zařazení do správných kognitivních rámců. Děti jsou schopny intenzivní pozornosti a soustředění, ale pouze krátkodobě, při nadměrných nárocích narůstá únava. V tomto věku nastupuje touha a potřeba zvládnout reálné činnosti, které dosud děti pouze pozorovaly. Fantazie se stává protipólem prudkého nárůstu kognitivních procesů, ale často také umožňuje vysvětlit jevy a situace, které dítě není schopno plně pochopit. Období mezi 8. až 11. rokem patří touze po romanticko-dobrodružných výpravách mimo všední realitu. Dítě má v tomto období potřebu pohybu, který je

už přesnější a koordinovanější, má dost síly, zdokonalena je i senzomotorická koordinace. Dětské konání se orientuje na výkon, vzrůstá obliba soutěží. Současně vzrůstá schopnost kooperace a rozvíjí se verbální i neverbální komunikace. Dítě se začíná orientovat ve svých emocích a učí se je ovládat. Ke konci období se ještě začíná projevovat věcné zaměření chlapců a sociální orientovanost děvčat.

Pro úspěšnou socializaci dítěte v novém prostředí je důležitý pocit bezpečí, přijetí a pozitivního ohodnocení. Dítě si potřebuje vytvořit vztahy s učitelem a se spolužáky. Pro efektivitu učení je nutné, aby přinášelo nové situace, ale navazovalo na předchozí. Musí probíhat v činnosti dítěte a v kooperaci s ostatními. Dítě potřebuje znát smysl svého konání a je žádoucí, aby vedlo k prožitku úspěchu.

Dramatická výchova v plné míře umožňuje učiteli vést výuku dětí tak, aby rozvíjel jejich vstupní potenciál, uspokojil výše uvedené potřeby. Vyučování neztrácí své nezbytné atributy: činnost, zkušenost, prožitek, hru a tvořivost. Pro dítě na počátku školní docházky znamená dramatická výchova určitou kontinuitu se stěžejní činností předškolního věku, tedy s hrou, která pro ně má zásadní emocionální a relaxační význam. Hra je v tomto období kooperativní a nastává v ní prvek skupinového sdílení, tedy jev, který například usnadňuje proces seznamování a vzájemnému poznávání dětí v nově utvořeném třídním kolektivu. Hrové činnosti svou povahou vyhovují úrovni psychosomatické zralosti dětí, které jsou při vhodně volené hře schopny daleko větších výkonů.

„Dramatická výchova nabízí dítěti dále se přirozeně realizovat v oblasti, ve které se od počátku svého rozumového poznání nachází a která dříve nebo později (a to vždy ve školní práci) je nucena se uzavřít jako překonaná. Dramatická výchova nabízí prostor k využívání a rozvíjení fantazie, tvořivosti, dovoluje rozvíjet smyslové vnímání, uvědomit si emoce a jejich projevy u sebe a druhých. Umožňuje dětem pokračovat v tvůrčím a citovém vývoji prostřednictvím umění. Zůstává tu prostor k sebevyjádření dramatickou hrou a improvizací...“
[Kotátková, 1995, s. 5]

6. Učitel dramatické výchovy

Dobrý učitel dramatické výchovy potřebuje mít rozvinuty dvě roviny kompetencí:

- rovinu základní profesní vybavenosti
- rovinu speciální vybavenosti pro dramatickou práci

Kompetence základní profesní vybavenosti souvisejí kromě pedagogického a psychologického vzdělání a zájmu o práci s dětmi také s moderním pojetím výuky a s pedagogikou orientovanou na dítě. Specifické kompetence pro dramatickou práci představuje především dovednost zvládnout plynulý přechod mezi lidskými, pedagogickými a herními situacemi. To, že se učitel stane spoluhráčem, že vstoupí do hry a přijme roli, mu umožňuje vnášet podněty do hry zevnitř, bez uplatňování autority zvenčí. Současně tak neruší průběh hry nebo improvizace a soustředění a spontaneitu dětí. Dalšími kompetencemi jsou hravost, imaginace a tvořivost, zvládání techniky řeči a pohybu, dovednost přijmout roli se základními hereckými předpoklady, schopnost pedagogické improvizace a flexibility podle vývoje v rovině herní, pedagogické a lidské. Důležitá je i schopnost dramaturgické, dramatizační a režijní práce. Pro vedení dětské skupiny jsou nezbytné schopnosti vytvářet příznivé klima a vyjadřovat chováním soulad mezi prožíváním a chováním navenek, empatie, důvěra ve skupinu a v sebe, otevřenost vůči novým podnětům atd.

Josef Valenta vidí osobnost učitele dramatické výchovy takto: „Ne každý, kdo je „okouzlená duše“, má automaticky dobré předpoklady pro výuku dramatické výchovy. V tomto případě bych doporučil sázet na vzdělání.“ [Valenta, 2007, s. 5]

S nutností kvalitního odborného vzdělání souhlasí také Jaroslav Provazník: „Vhodné je, aby škola do školního vzdělávacího programu zařadila a realizovala Dramatickou výchovu v případě, že disponuje učitelem, který je na její výuku kvalitně připraven - který např. absolvoval vysokoškolské studium dramatické výchovy na DAMU nebo JAMU, specializaci dramatická výchova na některé z pedagogických fakult, eventuálně kvalitní, alespoň třísemestrální kurz dramatické výchovy, akreditovaný MŠMT).“ [Provazník, 2005]

7. Co je a co není dramatická výchova v rukou učitele?

Pokusili jsme se vysvětlit, co je v pravém smyslu slova dramatická výchova a ukázat, jaké možnosti přináší kvalifikovanému učiteli při práci s dětmi a jaké poznání přináší dětem, pokud je někdo správně učí. Také jsme naznačili, jaká jsou mylná pojmání dramatické výchovy. Je důležité připomenout, že k mylnému pojetí dochází často v tom nejlepším úmyslu, ovšem vždy z nedostatku odborných kompetencí. Velmi výstižně je shrnul Jaroslav Provazník:

„Co není dramatická výchova?

nahodilá sbírka jakýchkoli činností či her, které vypadají jinak než tradiční školní výuka

secvičování scének nebo divadelních představení metodou reprodukce (netvořivé napodobování dospělých profesionálních nebo ochotnických inscenací bez možnosti spoluúčasti dětí na procesu tvorby)

sociálně psychologický výcvik nebo osobnostní a sociální výchova

prostředek k řešení kázeňských přestupků, psychických problémů, traumat, či dokonce poruch“ [Provazník, 2005]

Nic není tak jednoduché jak se zdá, a proto se ještě jednou vrátíme ke správnému komplexnímu pojetí dramatické výchovy s užitím názorů těch nejerudovanějších odborníků.

V dramatickových pracích kvalifikovaného učitele jsou hry a cvičení jistě důležitou součástí. Nelze než souhlasit s Evou Machkovou: *„O výchovné dramatice můžeme mluvit tehdy, když cvičení a hry směřují k druhé nejdůležitější součásti jejího procesu – k dramatickým hrám a improvizacím s postavami a dějem.“* [Machková 1993, s.12] Prostřednictvím dramatické výchovy můžeme dojít také k pozitivním změnám v oblasti osobnostní a sociální. Odborník v obou výchovách Josef Valenta k tomu říká: *„Zajímavou nabídkou pro dramatickou výchovu mohou být témata osobnostní a sociální výchovy (vztahy, komunikace apod.), neboť ta lze rozehrávat v nekonečných řadách improvizací a dramatických her“* [Valenta, 2007, s.7] Dramatická výchova má velké možnosti i na poli mravní výchovy. Krista Bláhová uvádí: *„Dramatická výchova nabízí možnost navodit*

takovou situaci, která je s ohledem na věk, úroveň dětí výchovný záměr optimální. Netřeba čekat, až určitá situace nastane, naopak z nastalé situace je možno vytěžit podněty (inspiraci) pro tvořivě dramatické aktivity. Činnosti v rámci dramatické výchovy se mohou stát prostorem k přirozenému diagnostikování dětí (popř. školní třídy).“ [Bláhová, 1996, s. 19] Jevištní tvar je možným, ale nikoli nutným, vyústěním dramatickových práce. Silva Macková to vyjádřila slovy: *„Inscenační proces je špičkou pyramidy, ale to neznamena, že je nedosažitelný. Je ho třeba hlouběji akceptovat a učitele pro něj vybavit, protože neoddiskutovatelně k dramatické výchově patří.“* [Macková, Dramatická výchova, 2004]

Dlouhodobé usilování odborníků o zařazení dramatické výchovy do českých škol postoupilo o dlouhý krok, když se dramatická výchova stala součástí RVP ZV, třebaže jen jako doplňující obor. Záleží nyní na vedení škol a učitelích, jak dramatickou výchovu zařadí do ŠVP a jak ji budou učit. ***„Předmět dramatická výchova – tak, jak je koncipován v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, - otvírá školám příležitost realizovat oblast Umění a kultura v plné šíři.“*** [Provazník, 2006, s.11]

8. Průzkum

8.1. Metodologie průzkumu a vzorek respondentů

Nový kurikulární dokument RVP ZV je do českých základních škol zaváděn prostřednictvím konkrétních školních vzdělávacích programů. RVP ZV stanovuje základní podmínky a očekávané kompetence žáků, školy pak vytváří ŠVP podle svých konkrétních podmínek. Nás zajímalo, zda a jakým způsobem školy do ŠVP zařazují dramatickou výchovu. Protože je tato problematika zcela nová a většina škol svůj ŠVP teprve dokončuje, ptali jsme se v takzvaných pilotních školách. Jedná se o běžné školy, které několik let spolupracují s Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze a ŠVP vytvořily již před několika lety a nyní ověřují v praxi obsah RVP ZV a svůj ŠVP.

Pilotních škol pracujících podle vlastního ŠVP je v České republice 16. Ke získání konkrétních informací z pilotních škol jsme použili metodu dotazníku vlastní konstrukce – viz Příloha č. 2 - dotazník, který jsme internetovou poštou na tyto školy rozeslali. Stejným způsobem byly vráceny vyplněné zpět. Vyplněných dotazníků se vrátilo 12, což je 75%. Toto procento vrácených dotazníků je pro náš průzkum postačující a jistě nám pomůže získat cenné a porovnatelné údaje. O vyplnění dotazníku bylo požádáno vedení školy, popř. koordinátor ŠVP.

8.2. Vyhodnocení průzkumného šetření

* otázka č.1 - Počet obyvatel obce, ve které je Vaše škola:

Školám bylo nabídnuto šest velikostí obcí, z nichž odpovídající byla označena křížkem. Nabídnuty byly tyto velikosti:

- a) do 10 000 obyvatel
- b) do 30 000 obyvatel
- c) do 50 000 obyvatel
- d) do 100 000 obyvatel
- e) do 1 000 000 obyvatel
- f) nad 1 000 000 obyvatel

Odpovědi jsou zpracovány v tabulce (Tabulka 2 - Počet škol v obcích různé velikosti)

Tabulka 2 - Počet škol v obcích různé velikosti

VELIKOST MĚSTA	POČET ŠKOL
a	4
b	2
c	2
d	2
e	0
f	2

* otázka č.2 - Počet žáků Vaší školy:

Každá škola vyplnila konkrétní číslo a údaje jsou následující (seřazeny od nejmenšího počtu k největšímu): 66, 220, 268, 321, 448, 497, 499, 500, 530, 553, 600 a 622.

Z odpovědí nevyplynulo, že by počet žáků školy korespondoval s velikostí obce.

* Otázky číslo 1 a 2 měly pouze statistický charakter, abychom o pilotních školách získali základní údaje.

* otázka č.3 – Zařadili jste Dramatickou výchovu do svého ŠVP a proč?

ANO – 8x

NE - 4x

U odpovědí **ANO** byla tato zdůvodnění:

- Důvodem byl rozvoj kompetencí žáků a pestrost nabídky volitelných předmětů.
- Dramatická výchova velmi efektivně směřuje k naplňování klíčových kompetencí, zejména kompetencí k řešení problémů, komunikativních, sociálních a personálních. Jako metoda napomáhá osvojování očekávaných výstupů, zejména v oblasti vytváření postojů a dovedností.
- Dramatická výchova není zařazena samostatně, ale je začleněna

- do jednotlivých vzdělávacích oblastí.
- Vyučovací metoda využívající prožitku.
 - Jako volitelný předmět v 8. ročníku, na základě zájmu žáků, kteří si určují, které předměty se budou jako volitelné vyučovat.
 - Považujeme ji za součást našeho vzdělávacího programu.
 - Dramatická výchova byla jako vůbec první metoda, kterou jsme se učili na naší škole již v roce 1993! Je tedy jednou z pěti hlavních metod, kterými na naší škole vzděláváme a vychováváme žáky! Již od první třídy se děti pomalu seznamují se základními technikami Dramatické výchovy. Díky nim dochází u dětí k rozvoji schopností soustředění a uvolnění, smyslového vnímání, prostorové orientace, tvořivosti, pohybových a řečových dovedností, jazykového cítění a vyjadřování, paměti, logického myšlení, rytmického cítění atd. Kromě osobnostního rozvoje Dramatická výchova pomáhá dětem také při řešení konfliktů a situací, do nichž se mohou dostat, protože jádrem Dramatické výchovy jsou právě mezilidské vztahy a schopnost komunikace mezi lidmi.
 - 1. Jako protiváhu převažujících technických a přírodovědeckých předmětů. 2. Navýšení počtu vyučovacích hodin českého jazyka v 6. a 9. roč. – Dramatickou výchovu chápeme jako „zhmotněnou literaturu příp. sloh“ (tvůrčí psaní) 3. Možnost propojení složek uměleckých oborů – DV, HV, VV, LV. 4. Citová vých. rozvoj kreativity, rétorika, uplatnění ve společ. atd. 5. V 6. ročníku jako možnost dramatizovat literární předlohy, možnost „pohrát si“, v 9. ročníku jako přípravu na budoucí profesi – zaměření na rétoriku, společenský styk, dále např. na dějiny divadla.

U odpovědi **NE** byla tato zdůvodnění:

- O samostatný předmět neměli žáci zájem, původně figuroval v nabídce povinně volitelných předmětů, ale protože nabídka těchto předmětů je velká a vybírat si žáci mohou pouze dvakrát - v 8. a 9. ročníku čtyři předměty – nakonec nebyl předmět obsazen. Na naší škole fungují již léta dramatické kroužky, které pracují s metodami dramatické výchovy a současně připravují vystoupení pro žáky i rodiče. Metody dramatické výchovy využíváme především v Čj, D a VKO.
- Chybí nám na ni časová dotace (nárůst hodin angličtiny). Prvky dramatické výchovy využíváme ve většině předmětů, jsou téměř vždy součástí celoškolních výukových projektů a slavností.
- Realizujeme ji v rámci předmětů a volitelného předmětu Ateliér.
- 1x bez zdůvodnění.

* otázka č.4 – Pokud **ANO**, prosím napište, jakou jste zvolili formu a pro které stupně, případně ročníky. Vzdělávací předmět – povinný/volitelný, projekty, kurzy, metoda práce v jiných předmětech, zájmová činnost.

Odpovědělo pouze 8 škol, tedy těch, které na otázku 3 odpověděly kladně.

Jednalo se o tyto odpovědi:

- Dramatická výchova je povinným předmětem v 6. a v 9. ročníku.
- Zařazena do všech ročníků v rámci předmětu český jazyk a literatura.
- Dramatickou výchovu používáme jako jednu z metod, viz výše (předposlední zdůvodnění uvedené u otázky tři).
- Volitelný předmět v 8. ročníku, na základě zájmu žáků, kteří si určují, které předměty se budou jako volitelné vyučovat.
- Jako metodu používáme hlavně na I. stupni ve kterémkoli předmětu, i při projektech. Navíc ve škole pracuje divadelní kroužek.
- Nevyučuje se jako samostatný předmět. Je součástí vzdělávacích oblastí (zejména Umění a kultura) a projektových dnů a to jak na 1., tak i na 2. stupni. Na druhém stupni je v nabídce volitelných předmětů pro žáky 7. a 8. ročníku předmět Tvořivá dramatika.
- Jako volitelný předmět pro 1. i 2. stupeň – všechny ročníky.
- Na 1. stupni je vzdělávací obor Dramatická výchova zařazen jako součást integrovaného vyučovacího předmětu Kultura ducha a těla (povinný), kromě toho je nedílnou součástí projektů, kterým se věnujeme systematicky a v porovnání s průměrem velmi často, další pravidelnou příležitostí k uplatňování prvků dramatické výchovy jsou pravidelné ranní komunitní kruhy. Na druhém stupni je vzdělávací obor Dramatická výchova realizován v rámci projektového vyučování a jako metoda ve vyučovacích předmětech Český jazyk a literatura, Člověk a společnost, Člověk a příroda a Umění a kultura.

* otázka č.5 – Domníváte se, že by dramatická výchova měla být povinnou součástí vzdělávání na úrovni základního vzdělávání?

ANO - 6x

NE - 6x

* otázka č. 6 – Byli jste při tvorbě ŠVP spokojeni se zpracováním vzdělávacího oboru Dramatická výchova? Proč, co chybí, co by pomohlo?

ANO - 8x

Pouze u tří odpovědí byl připojen text:

- Nebyl žádný problém
- Byli jsme spokojeni
- Oproti VV a HV byla tato v RVP zpracovaná srozumitelně

NE - 2x

Text byl připojen u obou odpovědí:

- Jako pilotní škola jsme dramatickou výchovu do ŠVP zpracovávali narychlo a bez jakékoli předchozí metodické a odborné přípravy, stále chybějí metodické materiály k výuce dramatické výchovy na 2. stupni ZŠ

(lze čerpat pouze z příruček pro ZUŠ, které jsou určeny výběrovým zájmovým skupinám).

- Chybí charakteristika vzdělávacího oboru, proto je dramatická výchova školou, která nezaměstnává osobu tímto oborem se zabývající, jen stěží dobře uchopitelná.

NEDOKÁŽU ODPOVĚDĚT - 2x

Text byl opět připojen u obou odpovědí:

- Při tvorbě ŠVP jsme vycházeli z podmínek naší malotřídní školy a ze zkušeností minulých let. Touto oblastí jsme se podrobněji nezabývali s ohledem na to, že jsme nezařadili dramatickou výchovu jako samostatný předmět do učebního plánu.
- Zpracovával jsem vzdělávací oblast – Člověk a příroda.

* otázka č. 7 - Jaká je kvalifikace učitele Dramatické výchovy na Vaší škole?

Školám bylo nabídnuto šest možností odpovědí, z nichž odpovídající byla označena křížkem. Nabídnuty byly tyto možnosti:

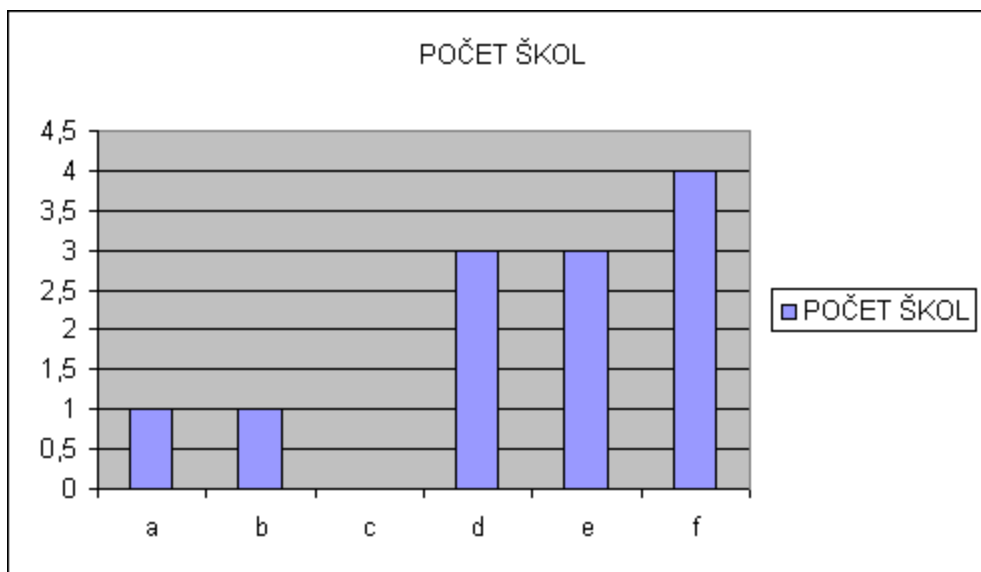
- a) Vysokoškolské studium dramatické výchovy na DAMU nebo JAMU
- b) Specializace dramatická výchova na některé z pedagogických fakult
- c) Kvalitní, aspoň třísemestrální kurz dram.vých., akreditovaný MŠMT
- d) Krátkodobé, víkendové semináře dr. vých. pořádané STD, ARTAMA
- e) Jiná, jaká?
- f) Žádná

Odpovědi jsou zpracovány v tabulce (Tabulka 3 - Kvalifikace učitelů dramatické výchovy) a v grafu (Graf 1 - Kvalifikace učitelů dramatické výchovy):

Tabulka 3 - Kvalifikace učitelů dramatické výchovy

KVALIFIKACE UČITELŮ	POČET ŠKOL
a	1
b	1
c	0
d	3
e	3
f	4

Graf 1 - Kvalifikace učitelů dramatické výchovy



* otázka č.8 - Pokud na Vaší škole užíváte Dramatickou výchovu jako metodu práce v jiných předmětech, napište prosím, kolik učitelů takto pracuje?

Tato otázka byla opět pouze informativní, neboť každá škola má jiný počet učitelů a jejich počet nebyl předmětem tohoto dotazníku.

Odpovědi jsou opět seřazeny od nejmenšího po největší údaj:

(první číslo odpovídá 1. stupni, druhé číslo odpovídá 2. stupni)

0 + 0
2 + neuvedeno
2 + 4
5 + 3
6 (všichni) + 0 (2. stupeň není)
10 + 5
12 (všichni) + 5
17 + 0
13 + 10
15 + 8
12 + 30
100% + 20%

8.3. Diskuse a závěry

Dotazníkový průzkum nám měl poskytnout základní informace o způsobech zařazení dramatické výchovy ve ŠVP na pilotních školách. Tento účel splnil a my jsme získali potřebné údaje. Nebylo naším záměrem zpracovávat statistické údaje a množství grafů. Pilotních škol je málo a samotná tvorba ŠVP a jeho ověřování v praxi je na počátku. Navíc RVP ZV je koncipován tak, aby umožnil různorodý přístup, který se násobí ještě tím, jak dramatickou výchovu pojmají jednotliví pedagogové.

Pouze na dvou školách učí dramatickou výchovu dva pedagogové kvalifikovaní vysokoškolským studiem. Nejvíce učitelů, polovina z celkového počtu, absolvovalo krátkodobé semináře. Obecně platí, že u těchto pedagogů dochází nejčastěji k mylnému pochopení podstaty dramatické výchovy, například často realizují dramatickou výchovu jako soubor her a cvičení. Tato formulace vychází ze zjištění odborníků, není ničím potvrzeno, že k mylnému pojetí dochází na pilotních školách. Třetina škol nemá pedagoga s jakýmkoli dramatickovýchovným vzděláním. Pak nastupuje otázka, zda dramatickou výchovu zařazovat do ŠVP.

S kvalifikací korespondovaly některé odpovědi na otázku spokojenosti se zpracováním dramatické výchovy v RVP ZV. Samozřejmě v tom smyslu,

že kvalifikace umožňuje lepší uchopení. Většina škol vyjádřila se zpracováním spokojenost.

Jako povinný předmět zařazují dramatickou výchovu pouze dvě školy. Z toho jedna pouze na 1. stupni a druhá ve dvou ročnících na 2. stupni, tam slouží dramatická výchova k navýšení hodin literatury, ale vyučovaným metodami dramatické výchovy. Asi třetina škol nabízí dramatickou výchovu jako volitelný předmět. Jako metodu výuky v jiných předmětech využívá dramatickou výchovu jedenáct škol. Na 1. stupni takto pracuje většina učitelů. Na 2. stupni je tento počet výrazně nižší. Bezpochyby je to dáno odlišným charakterem práce na obou stupních školy. Asi polovina škol uvádí zařazování projektů, ve kterých je dramatická výchova užita jako metoda práce.

Ukázalo se tedy, že mnoho učitelů užívá dramatickou výchovu jako metodu práce ve vyučování jiným předmětům a při projektovém vyučování. Současně jsou to pedagogové, kteří většinou nemají kvalifikaci v oboru dramatické výchovy. Je tedy možné usuzovat, že o dramatickou výchovu je ve školách zájem, ale chybí kvalifikace učitelů. Pokud by získali potřebné vzdělání, nabyli by i jistotu v oboru a dramatickou výchovu správně pojímali. Toto je asi nejpřirozenější a nejschůdnější cesta, jak docílit zařazení dramatické výchovy do více ŠVP v její komplexní podobě.

9. Náměty k realizaci dramatické výchovy ve Školním vzdělávacím programu

Dramatická výchova může mít v ŠVP pozici **povinného předmětu** ve všech nebo pouze v některých ročnících školy, přičemž hodinová dotace se čerpá s disponibilní časové dotace, která činí pro 1. stupeň 9 hodin a pro 2. stupeň 18 hodin. Dále se dramatická výchova může stát **povinně volitelným předmětem** na 2. stupni, opět se zdrojem hodin z disponibilní dotace. Škola může do svého ŠVP zařadit **integrující projekty** nebo **speciální kurzy**, jejichž obsahem bude dramatická výchova.

Jako **nepovinný předmět** nebo **zájmová činnost** na 1. i 2. stupni není zařazena do učebního plánu a rozvrhu výuky a děti ji mají nad rámec povinného vzdělávání. Rozdíl mezi nepovinným předmětem a zájmovou činností spočívá v tom, do jaké míry jsou organizovány školou a ve způsobu hodnocení. Tento výčet je třeba doplnit o dvě podoby dramatické výchovy na základních školách, které se také neprojeví v ŠVP. Jedná se o dramatickou výchovu jako **styl práce**, využívaný zejména v 1. ročníku a jako **metoda výuky** se může uplatnit i v jiných vzdělávacích oblastech ve všech ročnících.

Osobně jsem přesvědčena o velkém významu dramatické výchovy ve výchově a vzdělávání každého jedince. Myslím, že není v zásadě rozhodující, která z výše uvedených forem bude na školách realizována. Samozřejmě, že se rozdíl projeví v počtu dětí, které ovlivní. Důležitá je kvalita dramatickových práce. Ta je pak zárukou následného postupného zařazování dramatické výchovy do učebních plánů. Pokud má škola pedagoga, který může dramatickou výchovu učit, aniž by ji měnil na cokoli jiného, neměla by váhat a dětem tento typ zážitků a poznání dopřát.

Bezesporu je důležité začít s malými dětmi hned na počátku školní docházky. Z vlastní zkušenosti vím, jak je cenné, když se dramatické výchově věnuje třídní učitelka. V 1. ročníku má pro děti přínos jako styl práce a později jako metoda ve vyučování jiným předmětům. Všechny zážitky z hodin dramatické výchovy se vrací zpět, hlavně do vztahů s dětmi a do další výuky.

Při přechodu žáků na 2. stupeň se mění i jejich mentalita a chování. Pro úspěšnou dramatickovýchovnou práci je důležitý základ, který děti získaly v mladším věku. Samozřejmě, že je i zde ideálem zařazení dramatické výchovy jako povinného předmětu nebo alespoň povinně volitelného předmětu. Na 2. stupni vzrůstá význam dramatické výchovy jako metody práce.

Považuji za nešťastné řešení nabídnout na 2. stupni pubertálním dětem bez předchozí zkušenosti dramatickou výchovu jako volitelný předmět vedle například cvičení z českého jazyka, přírodovědného praktika a konverzace v angličtině. Je jasné, jaký motiv volby u některých dětí převládne a s ním také budou ke dramatické výchově přistupovat. Dramatická výchova má co nabídnout všem dětem, ale neměla by se stát útočištěm těch, kterým se nechce učit.

9.1. Návrhy způsobů zařazení dramatické výchovy do ŠVP:

Vždy je třeba vycházet z kvalifikovanosti učitelů. V těchto návrzích ponecháme stranou organizaci na 2. stupni.

Varianta, kdy ve třídě na 1. stupni učí dramatickou výchovu třídní učitelka:

1. ročník:

- styl práce učitele,
- integrační projekty

2. - 5. ročník:

- povinný předmět dramatická výchova s časovou dotací 1 hodina týdně, s možností výuky jednou za dva týdny dvě hodiny jako celek
- metoda práce v ostatních předmětech
- integrující projekty

Varianta, kdy ve třídě na 1. stupni učí dramatickou výchovu jiná učitelka:

1. – 5. ročník:

- povinný předmět dramatická výchova s časovou dotací 1 hodina týdně, s možností výuky jednou za dva týdny dvě hodiny jako celek
- integrující projekty

Varianta, kdy škola nezařadí dramatickou výchovu do učebního plánu, ale třídní učitelka se jí chce věnovat:

1. ročník:

- styl práce učitele
- integrační projekty
- nepovinný předmět nebo zájmová činnost

2. – 5. ročník:

- metoda práce v ostatních předmětech
- integrační projekty
- nepovinný předmět nebo zájmová činnost

9.2. Lískulka - Dramatickovýchovný projekt pro 1. - 2. ročník základní školy

Projekt Lískulka je inspirován stejnojmennou knihou spisovatelky Ireny Gálové. Lískulku ze slovenského originálu přeložila Dagmar Klementová. Knihu něžnými a vtipnými ilustracemi vybavila Vlasta Baránková.

9.2.1 Organizace projektu

Projekt je určen žákům, kteří mají zatím jen malou zkušenost s dramatickou výchovou, na konci 1. ročníku nebo na začátku 2. ročníku základní školy. Je vytvořen na podkladě RVP ZV a naplňuje zde uvedené požadavky na žáky. Ty ovšem každá škola konkretizuje ve svém ŠVP.

Pro realizaci projektu je vhodná skupina dětí nejlépe o počtu do 20, při větším počtu je vhodné, nikoli však nutné, děti rozdělit na dvě skupiny. V případě potřeby je možné upravovat počty skupin a časové údaje. Projekt probíhá v běžné školní třídě a je naplánován na dva dny, vždy po dobu čtyř vyučovacích hodin. V případě potřeby je možné ho dělit na kratší úseky, s tím, že vždy na začátku práce provedeme malou rekapitulaci. Učitelka dle potřeby zařazuje přestávky, případně relaxaci.

9.2.2 Teoretická východiska a projektu

Projekt významně přispívá k naplňování těchto klíčových kompetencí:

Kompetence k řešení problémů

Kompetence komunikativní

Kompetence sociální a personální

Kompetence občanské

Ze vzdělávacího oboru **dramatická výchova** se v projektu naplňují tyto očekávané výstupy:

- žák zvládá základy správného tvoření dechu, hlasu, artikulace a správného držení těla; dokáže hlasem a pohybem vyjadřovat základní emoce a rozpoznávat je v chování druhých
- žák rozlišuje herní a reálnou situaci; přijímá pravidla hry; vstupuje do jednoduchých rolí a přirozeně v nich jedná
- zkoumá témata a konflikty na základě vlastního jednání
- spolupracuje ve skupině na tvorbě jevištní situace; prezentuje ji před spolužáky; sleduje prezentace ostatních

Z předmětu **český jazyk a literatura** projekt pokrývá tyto očekávané výstupy:

- respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru
- v krátkých mluvených projevech správně dýchá a volí vhodné tempo řeči
- na základě vlastních zážitků tvoří krátký mluvený projev

- volí vhodné verbální i nonverbální prostředky řeči
- vyjadřuje své pocity z přečteného textu

Projekt přispívá k naplňování očekávaného výstupu v předmětu **hudební výchova**:

- reaguje pohybem na znějící hudbu, pohybem vyjadřuje metrum, tempo, dynamiku, směr melodie
- zpívá na základě svých dispozic intonačně čistě a rytmicky přesně v jednohlase
- využívá jednoduché hudební nástroje k doprovodné hře – hra na tělo

Projekt se podílí na pokrytí očekávaného výstupu v předmětu **výtvarná výchova**:

- vyjadřuje rozdíly při vnímání události různými smysly a pro jejich vizuálně obrazné vyjádření volí vhodné prostředky

Realizací projektu dochází také k plnění očekávaných výstupů vzdělávacího oboru **člověk a jeho svět**, v oblasti **rozmanitost přírody**:

- roztřídí některé přírodniny podle nápadných určujících znaků, uvede příklady výskytu organismů ve známé lokalitě

V projektu jsou také uplatněna průřezová témata a jejich okruhy:

Osobnostní a sociální výchova

Výchova demokratického občana

Multikulturní výchova

Environmentální výchova

9.2.3 Popis projektu

Den první: Obyvatelé lesa a záhada jednoho rána

Cíl: Seznámení s prostředím lesa a jeho obyvateli, ochota k pomoci, dohoda, spolupráce

Prostor: třída, lavice a židle srovnány ke zdem, dekorace z velkých zelených, hnědých a modrých látek (barvená gáza), rozvěšeny obrázky lesních živočichů

Pomůcky: kniha Lískulka, suché listí, suchá větev, kůra stromu, suché kaštany, miska s vodou, kamínky, kartičky s obrázky lesních zvířat, stříbrná nit, hudební nahrávka Klement Slavický „Studánka“, „Věneček z kvítí“ z cyklu „Jarní kolotoč“- zpěv Severáček, triangel, velký klíč, velká bedna, lístečky se jmény broučků – zobonoska, svižník, tesařík, zlatohlávek, roháč, papíry, tužky, pastelky.

1. Honička se záchranou: Jeden hráč je baba, ostatní se mohou před chycením zachránit tím, že řeknou nějakého obyvatele lesa a sednou si přitom na zem. Do hry se mohou vrátit zpět, pokud se jim některý spoluhráč podívá do očí.

2. Rozhovor v kruhu na koberci: „Kdo žije v lese? Kdo loví ve dne a kdo v noci? Kdo v zimě spí? Kde hledají potravu? Vzpomínáte si na nějakou svoji procházku lesem? Viděli jste něco zajímavého? Zažili jste něco zvláštního?“ Asi deset minut.

3. Hra v roli: Děti v rolích obyvatel lesa – dle vlastního výběru (bez napodobování tělesných znaků zvířat – zaječí uši, myší zuby,...) se volně pohybují prostorem a na slovní podnět reagují na různé situace. Například: sněhová vánice, myslivec dává do krmelce potravu, neukázněné děti v lese, kamarádka veverka se chytila do pasti, jarní sluníčko probouzí zimní spáče, tma nad lesem.

4. Četba z knihy, str. 7. (Příloha č. 3 - Obrázek 4 - GÁLOVÁ, I.: *Lískulka*. 1. vyd. Praha: G plus G, 1996, s. 7)

5. Řeč beze slov: Kruh. „Řekněte někomu něco beze slov, třeba jen pohledem, dotykem, pohybem.“ Kdo má nápad, vstane a jde k tomu, koho chce „oslovit“. Ten pak může zareagovat také beze slov. Po akci si aktéři vyjasní, co si chtěli sdělit, podle situace svůj úsudek mohou vyjádřit i ostatní. Další vstává teprve po skončení akce.

6. Sluchová Kimova hra: Děti sedí zády k učitelce, která vytváří různé zvuky související s lesem. Šustění listí, zlomení větvičky, škrábání na kůru ze stromu, suché kaštiny, šplouchání vody, ťukání kamínků, jemný zpěv. Děti se hlásí, kdo uhodne, získá kartičku s obrázkem zvířátka, které pak může vystavit v našem „lese“ mezi ostatní zvířátka. „Kdo myslíte, že mohl v lese zpívat?“

7. Četba z knihy, str. 8, až po větu: „Zkrátka, měsíční svit má o půlnoci tajuplnou moc...“ (Příloha č. 3 - Obrázek 5 - GÁLOVÁ, I.: *Lískulka*. 1. vyd. Praha: G plus G, 1996, s. 8)

8. Rozhovor v kruhu na koberci: „Jakou kouzelnou vlastnost dal měsíční svit víle Lesance? Chtěli byste mít také nějakou kouzelnou vlastnost? Proč?“ Slovo má ten, kdo má v ruce měsíční paprsek, stříbrnou nit. Asi pět minut.

9. Četba z knihy, str. 8. (Příloha č. 3 - Obrázek 5 - GÁLOVÁ, I.: *Lískulka*. 1. vyd. Praha: G plus G, 1996, s. 8)

10. Pohybová improvizace: „Zkusíme si také zatančit jako víla Lesanka. Pustím k tomu hudbu.“ Tanec lesních víl a skřítků na hudbu (Klement Slavický „Studánka“, „Věneček z kvítí“ z cyklu „Jarní kolotoč“- zpěv Severáček – dětem nesdělujeme v průběhu projektu. Můžeme v jiném čase opětovně poslechnout a seznámit s názvem a autorem.). Na znamení, odbití věžních hodin – cinknutí trianglu – se ukládají k spánku.

11. Četba z knihy, str. 9, s vynecháním slova Lískulka. (Příloha č. 3 - Obrázek 6 - GÁLOVÁ, I.: *Lískulka*. 1. vyd. Praha: G plus G, 1996, s. 9)

Pokud děti knihu znají a jméno Lískulka už vědí, přečteme v textu jméno Lískulka a bod č. 12 vynecháme, pouze zdůvodníme, proč právě Lískulka.“

12. Vymýšlení jména: „Jak myslíte, že by se mohla jmenovat bytost v oříšku?“ Napsání jména na papírek. Čtení jmen, zdůvodnění. „Jméno té bytosti je Lískulka. Proč myslíte, že právě Lískulka?“

13. Rozhovor v kruhu na koberci: „Zůstali jste někdy někde zamčení, zavření, sami ve tmě?“ Vypráví ten, kdo má v ruce klíč.

Simulace situace - odvážlivce zkusíme zavřít do bedny. Pozor na nesprávný odhad odvahy! Pokud odvážlivec v bedně vydrží, ostatní uvažují, jak se asi v bedně cítí a přemýšlejí, zda by se na jeho místě báli. „Jaké jste měli pocity v bedně?“

14. Četba z knihy, str. 10 až 13, po větu: „Pomóóc! Zakřičela.“ (Příloha č. 3 - Obrázek 7 - GÁLOVÁ, I.: *Lískulka*. 1. vyd. Praha: G plus G, 1996, s. 10, Příloha č. 3 - Obrázek 8 - GÁLOVÁ, I.: *Lískulka*. 1. vyd. Praha: G plus G, 1996, s. 11, Příloha č. 3 - Obrázek 9 - GÁLOVÁ, I.: *Lískulka*. 1. vyd. Praha: G plus G, 1996, s. 12, Příloha č. 3 - Obrázek 10 - GÁLOVÁ, I.: *Lískulka*. 1. vyd. Praha: G plus G, 1996, s. 13)

15. Rozhovor v kruhu na koberci: „Viděli jste někdy někoho zachraňovat? Stalo se vám někdy, že jste pomáhali někoho zachraňovat? Odmítnul někdo vaši pomoc, protože jste malí?“ Vypráví ten, kdo má v ruce klíč.

16. Rozdělení do skupin: Děti dostávají od učitelky lístečky se jmény broučků – zobonoska, svižník, tesařík, zlatohlávek, roháč. Každý si přečte jméno broučka a nikomu nic neříká, pak mlčky chodí všichni prostorem a při setkání si ve dvojici vzájemně přečtou své lístečky. Při rozdílných jménech hledají dál, při shodě jmen chodí a hledají další spolu. Hra končí, když všichni naleznou svoji skupinu – podle počtu dětí mají skupiny asi 4 členy.

17. Práce ve skupinách: „Jste maličcí broučci, ale přesto chcete zachránit Lískulku, která je uvězněna vysoko ve tvrdém oříšku. Zkuste vymyslet, co byste dělali? Zkuste společně nakreslit řešení.“ Asi deset minut na vymýšlení návrhů a kresbu řešení. Pak prezentace návrhů.

18. Četba z knihy, str. 13 (Příloha č. 3 - Obrázek 10 - GÁLOVÁ, I.: *Lískulka*. 1. vyd. Praha: G plus G, 1996, s. 13)

19. Hra v roli: „Zkusíme si zahrát, jak byste se snažili zachránit Lískulku.“ Asi deset minut na přípravu. Učitelka vede děti k vyjádření postavy jednáním, s minimem rekvizit a kostýmů. Původní skupiny inscenují svůj návrh na záchranu Lískulky.

20. Hra s reakcí na signál: Děti se pohybují v prostoru zadaným způsobem (chůze, skákání po jedné noze, chůze pozpátku, lezení, velké skoky), na slovní signál „Sojka letí!“ se přitisknou k zemi v lehu na břiše.

21. Četba z knihy, str. 14 (Příloha č. 3 - Obrázek 11 - GÁLOVÁ, I.: *Lískulka*. 1. vyd. Praha: G plus G, 1996, s. 14)

22. Závěrečná reflexe: Rozhovor a kresba silného zážitku.

Den druhý: Lískulka se narodila a dobrodružství začíná

Cíl: Seznámení s hlavní hrdinkou a zjištění, zda ji broučci přijmou mezi sebe, přijetí nového, odlišného kamaráda

Prostor: třída, lavice a židle srovnány ke zdem, dekorace z velkých zelených, hnědých a modrých látek (barvená gáza), rozvěšeny obrázky lesních živočichů,

Pomůcky: kniha *Lískulka*, malý obrázek datla, čtvrtky A4, pastelky, voskové pastely, křídly, rozstříhané obrázky (zobonoska, svižník, muška, tesařík), lískový oříšek, židlička, *Lískulčina* tykadla, šátky, mašle, klavír nebo kytara

1. Honička se záchranou: Jeden hráč je baba, ostatní se mohou před chycením zachránit tím, že řeknou jméno nějaké lesní rostliny (stromy, keře, byliny) a sednou si přitom na zem do tureckého sedu. Do hry se mohou vrátit zpět, pokud je některý spoluhráč pohladí.

2. Rekapitulace minulého děje: Děti vzpomínají a vyprávějí. Mluví ten, kdo má v ruce lískový oříšek. „Lískulku jsme opustili ještě v oříšku a sojka letěla hledat datla.“

3. Hra Na Bystrozrakého motivovaná příběhem Lískulky: Všechny děti v roli sojky hledají ve třídě obrázek datla. Obrázek je umístěn tak, aby byl

viditelný a děti nemusely nic brát do ruky. Kdo datla najde, snaží se neupozornit na místo nálezu a sedne si.

4. Četba z knihy, str. 15 až 17, po větě: „No tak, Lískulko, polez ven!“ (Příloha č. 3 - Obrázek 12 - GÁLOVÁ, I.: *Lískulka*. 1. vyd. Praha: G plus G, 1996, s. 15, Příloha č. 3 - Obrázek 13 - GÁLOVÁ, I.: *Lískulka*. 1. vyd. Praha: G plus G, 1996, s. 16, Příloha č. 3 - Obrázek 14 - GÁLOVÁ, I.: *Lískulka*. 1. vyd. Praha: G plus G, 1996, s. 17)

5. Kresba Lískulky: Děti kreslí svou představu o podobě Lískulky na čtvrtku A4 libovolnou technikou (pastely, voskové pastely, křídly). Vystřížení postaviček Lískulky a vystavení ve třídě. Komentáře dětí.

6. Četba z knihy, str. 17 až 18, po větě: „Šlo tu opravdu o život, ... v trávě pod lískou.“ (Příloha č. 3 - Obrázek 14 - GÁLOVÁ, I.: *Lískulka*. 1. vyd. Praha: G plus G, 1996, s. 17, Příloha č. 3 - Obrázek 15 - GÁLOVÁ, I.: *Lískulka*. 1. vyd. Praha: G plus G, 1996, s. 18)

7. Domýšlení děje: „Jak myslíte, že mohlo skončit první Lískulčino dobrodružství? Zachránili ji? Zranila se?“ Mluví ten, kdo má v ruce lískový oříšek.

8. Četba z knihy, str. 18 až 20, po větě: „Jo jo, divné stvoření!“ pískaly mušky. (Příloha č. 3 - Obrázek 15 - GÁLOVÁ, I.: *Lískulka*. 1. vyd. Praha: G plus G, 1996, s. 18, Příloha č. 3 - Obrázek 16 - GÁLOVÁ, I.: *Lískulka*. 1. vyd. Praha: G plus G, 1996, s. 19, Příloha č. 3 - Obrázek 17 - GÁLOVÁ, I.: *Lískulka*. 1. vyd. Praha: G plus G, 1996, s. 20)

9. Rozdělení do skupin: Učitelka na stůl rozloží rozstříhané obrázky (zobonoska, svižník, muška, tesařík). Každý si na stole vybere ústřížek papíru a hledá kamarády, kteří mají zbylé části obrázku a obrázek složí.

10. Práce ve skupinách: „Představte si, že jste ti malí broučci, bydlíte společně v lese, pomáháte si, snažíte se, aby vás nesezobl pták nebo nezašlápl někdo větší. Teď máte mezi sebe přijmout úplně neznámou bytost, která vypadá jako lidské mládě a o které vůbec nic nevíte. Domluvte se ve skupinách, co budete dělat. Dovolíte té osůbce, aby žila s vámi? Budete se bát o svůj domov a své bezpečí? Proč?“ Asi pět minut na vymýšlení návrhů řešení. Pak prezentace

řešení. Reflexe: „Bylo pro vás těžké se ve skupině domluvit? Měl někdo úplně jiný názor? Čím jste ho přesvědčili?“

11. Hra v roli: Děti sedí v kruhu, uprostřed je židlička, na ní leží Lískulčina tykadla. Děti postupně přistupují k Lískulce (tykadla na židličce) a sdělují jí své rozhodnutí. Reflexe.

12. Četba z knihy, str. 20 až 21 „Takže jsme se dověděli, že broučci mezi sebe Lískulku přijali. Už také víme, že Lískulka považuje broučky za své kamarády a že umí mnoho věcí.“ (Příloha č. 3 - Obrázek 17 - GÁLOVÁ, I.: *Lískulka*. 1. vyd. Praha: G plus G, 1996, s. 20, Příloha č. 3 - Obrázek 18 - GÁLOVÁ, I.: *Lískulka*. 1. vyd. Praha: G plus G, 1996, s. 21)

13. Cvičení v kruhu: „Lískulka opakovala po broučcích pohyb, který oni umí, my si podobně zacvičíme.“ Každé z dětí postupně předvede nějaký cvik, ostatní opakují.

14. Četba z knihy, str. 22 až 23, po větu: „V oříšku jsem se strašně nudila.“ (Příloha č. 3 - Obrázek 19 - GÁLOVÁ, I.: *Lískulka*. 1. vyd. Praha: G plus G, 1996, s. 22, Příloha č. 3 - Obrázek 20 - GÁLOVÁ, I.: *Lískulka*. 1. vyd. Praha: G plus G, 1996, s. 23)

15. Hra v roli: Děti v roli Lískulky (s chlapci se domluvíme na jménu např. Lískulák, Lískuláček, Lískáček) chodí po třídě a všem a všemu (děti, učitelka, zvířátka na obrázcích, předměty ve třídě) oznamují tu novinu: „Ahoj! To jsem já, Lískulka/ Lískulák. Zrovna jsem se narodil/a. ...“ Děti volí pro vyjádření významu i svá slova.

16. Četba z knihy, str. 23 až 26, po větu: „Ještě štěstí, že déšť přestal, jinak jsem se mohla v těch mokrých písničkách utopit.“ (Příloha č. 3 - Obrázek 20 - GÁLOVÁ, I.: *Lískulka*. 1. vyd. Praha: G plus G, 1996, s. 23, Příloha č. 3 - Obrázek 21 - GÁLOVÁ, I.: *Lískulka*. 1. vyd. Praha: G plus G, 1996, s. 26)

17. Zpěv písní: „My také umíme mokré písničky, napadají vás nějaké?“ Prší, prší, Nechoď tam, prší tam, Dešťové kapičky...Zpěv s klavírním nebo kytarovým doprovodem a hrou na tělo.

18. Rytmičný kruh: Děti stojí v kruhu, učitelka uprostřed. Učitelka se postupně otáčí k jednotlivým dětem a každému ukáže, co má začít dělat. Dítě pak pohyb vykonává, dokud se k němu opět neotočí učitelka a činnost dítěti nezmění. U činnosti zásadně nemluvit, snažit se chvílemi zavřít oči a poslouchat. 1. Krouživý pohyb dlaněmi o sebe, 2. Tleskání dvěma prsty do dlaně, 3. Tleskání celými dlaněmi, 4. Pleskání dlaněmi do stehů, 5. Dupání. Následují činnosti v opačném pořadí. Rytmus vyvolává dojem nastupujícího a sílícího deště a pak jeho postupné ustávání.

19. Výroba sukýnek pro Lískulky: „Zobonoska slíbila, že se Lískulce postará o oblečení. Zkuste to také. Vyberte holčičky – Lískulky a oblečte je.“ Děti tvoří v přirozeně zvolených skupinách. Hra se šátky a mašlemi.

20. Četba z knihy, str. 26 až 27, po větě: „Kde by mě napadlo, že nám v oříšku dozrává takováhle krasavice!“ (Příloha č. 3 - Obrázek 21 - GÁLOVÁ, I.: *Lískulka*. 1. vyd. Praha: G plus G, 1996, s. 26, Příloha č. 3 - Obrázek 22 - GÁLOVÁ, I.: *Lískulka*. 1. vyd. Praha: G plus G, 1996, s. 27)

21. Hra Na zrcadlo: „Lískulka byla se svým oblečením spokojená a prohlížela se v zrcátku. Zahrajeme si Na zrcadlo.“ Děti si vyberou kamaráda do dvojice a sednou si proti sobě na koberec. Jeden z dvojice se dívá do zrcadla a provádí pomalu jednoduché pohyby, druhý je tím zrcadlem a pohyby opakuje. Výměna rolí.

22. Rozloučení s Lískulkou: „Tady naše setkání s Lískulkou končí. Lískulku opouštíme krátce potom, co se narodila a oblékla, seznámila se s obyvateli lesa a stala se jejich kamarádkou. Teprve teď nastává čas jejich opravdových dobrodružství.“ Seznámení se skutečnou podobou Lískulky podle ilustrací v knize.

23. Závěrečná reflexe: Rozhovor o příběhu a činnosti. Rozhovor o přijetí nového kamaráda. „Zkuste si představit, že by k nám do třídy začal chodit nový kluk nebo holčička. Jaký nebo jaká by měl/a být, jaký nebo jaká by být rozhodně neměl/a? Proč? Dovedete si představit, že vy byste začali chodit do jiné školy? Chtěli byste tam mít brzy nové kamarády?“

24. Rozloučení nemusí být rozloučením: Podle situace ve třídě, věku dětí a dalších okolností můžeme knihu odložit a doporučit dětem, aby si ji dále četly samy doma. Další možností je dočtení knihy ve škole (poslech četby učitelky a zdatných čtenářů nebo společná četba). Ideálním řešením je knihu dočíst ve škole (poslech četby učitelky a zdatných čtenářů nebo společná četba) a dále s ní pracovat, alespoň občas, v hodinách dramatické nebo literární výchovy, případně v dalším projektu. S dětmi o možnostech můžeme diskutovat, pak jednu variantu zvolíme.

Informace pro děti: Lískulčiny příhody pokračují v dalších knihách: například Lískulka se toulá, Lískulka v pohádkovém světě, Lískulka – nová dobrodružství, Lískulka a Bublifuk, Lískulka na ostrově Žbiribiri.

9.2.4 Závěr

Projekt může kromě výše uvedených výstupů, splnit i důležitou roli při vytváření dětského čtenářství. Učí děti vnímat text a při četbě pouze neklouzat po povrchu, ale nad obsahem se zamýšlet a čerpat zkušenosti pro svůj vlastní život. Rozvíjí hravost, fantazii a tvořivost dětí. Není finančně ani organizačně náročný.

10. ZÁVĚR

„Osobnost je ve výchově nejdůležitějším činitelem..., nespasí nás ani nová organizace, třeba je důležitá, ani osnovy, třeba jsou důležité. To všechno jsou jenom prostředky. Je tedy osobnost i hlavním problémem školské reformy. Nepodaří-li se nám reformovat něco v tomto směru, nic jsme nezreformovali. Soustředíme proto hlavní pozornost na vytváření učitelských osobností.“

Jan Uher (zemřel 1942)

Diplomová práce hledala odpovědi na otázku, zda nový Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání umožní mohutnější vstup dramatické výchovy do českých škol. Došli jsme k závěru, že ano, umožní. Je dán souhlas a prostor k vyučování dramatické výchovy v základních školách. Je tu však několik zásadních „ale“.

První překážkou se může stát nedostatečné pochopení podstaty a významu dramatické výchovy ze strany pedagogů a vedení škol. Ještě často se můžeme setkat s názorem, že „děti, které chtějí hrát divadlo, přeci mohou chodit na divadelní kroužek“. Druhá podoba pak, že „nějaké ty hry se dají zařadit do každé hodiny, aby děti pořád neseděly“. Toto mylné pochopení je způsobeno absencí vzdělání v tomto relativně novém oboru. Aby se dramatická výchova mohla stát jedním z účinných prostředků vzdělávání, musí ji nejprve uchopit učitel. Nejedná se pouze o to, že ji učí nebo že užívá metody dramatické výchovy. Je důležité, aby to, co učí, skutečně byla dramatická výchova, tedy komplexní estetickovýchovné působení.

K tomu napomůže jedině doplňování kvalifikace. Zde však musí nastoupit Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a vzdělávání pedagogů podpořit organizačně i finančně. Jestliže se má v našich školách něco změnit k lepšímu, nemůžeme očekávat, že to sami od sebe změní učitelé, kteří psali své diplomové

práce před dvaceti lety. Budou to oni, ale je třeba jim poskytnout vzdělání, nové informace. Teprve, až učitelé získají potřebu na své práci něco změnit a budou k tomu mít potřebné předpoklady získané vzděláním, teprve potom opravdu nastane reforma českého školství.

Druhé úskalí spočívá ve způsobu začlenění dramatické výchovy do školních vzdělávacích programů. Pokud škola disponuje kvalifikovaným pedagogem, uznává význam dramatické výchovy a chce ji zařadit do svého ŠVP, musí vyřešit otázku časové dotace. Zde nastane křížení zájmů. Na zařazení dramatické výchovy do učebního plánu školy se čerpají hodiny z disponibilní časové dotace. Bohužel dramatická výchova nebývá častým vítězem. Disponibilní dotace bývá většinou využita na posílení výukových předmětů a jazyků, „protože děti přeci čekají přijímací zkoušky“. V této souvislosti ještě působí vliv rodičů, kteří většinou také upřednostňují vzdělávací oblasti. Výchovy obecně jsou stále brány jen okrajově. Často slyšíme: „Ve škole ať se hlavně něco naučí, hrát si může doma.“

Domnívám se, že Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání sice umožňuje učit dramatickou výchovu, ale protože nepředcházelo cílené vzdělávání učitelů, bude tato příležitost jen málo využita a nebo bude dramatická výchova zařazována v mylném pojetí. Jedinou nadějí je, že školní vzdělávací programy jsou dokumenty otevřené a mohou reagovat na změny podmínek.

POUŽITÉ ZDROJE

- Asociace pedagogů základního školství: *Vzdělávací program Národní škola*. Praha: MŠMT ČR, 1997.
- BLÁHOVÁ, K.: *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha: IPOS, 1996. ISBN 80-7068-070-9
- ČÁP, J.: *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7066-534-3
- GÁLOVÁ, I.: Lískulka. 1. vyd. Praha: G plus G, 1996. ISBN 80-901896-7-9
- HELUS, Z., PÍTHA, P.: *Návrh pojetí Obecné školy*. Praha: Portál, 1993.
- HRUBÁ, J.: *Kdo zjedná nápravu? (Zpráva ČŠI o školním roce 2000/2001)*. 16.7.2002, <http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=100723&CAI=2153&EXPS=%22KDO+ZJEDN%C1+N%C1PRAVU%22>
- JEŘÁBEK, J., ROSENZWEIG, M.: *Vzdělávací program Základní škola*. Praha: Fortuna, 1996. ISBN 80-7168-337-X
- KASÍKOVÁ, H., VALENTA, J.: *Reformu dělá učitel*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku, 1994. ISBN 80-901660-0-8
- KASÍKOVÁ, H.: *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3
- KOŤÁTKOVÁ, S. a kol.: *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-756-9
- KOŤÁTKOVÁ, S.: Bude běžné dojít v dramatické výchově ve škole až k inscenaci? *Tvořivá dramatika*, XVI, 2005, č.2, s. 33-36, ISSN 1211-8001
- MACKOVÁ, S.: Dramatická výchova (Úvaha terminologická). *Tvořivá dramatika*, XIV, 2003, č.3, s. 33-36, ISSN 1211-8001
- MACKOVÁ, S.: Dramatická výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. *Tvořivá dramatika*, XV, 2004, č.3, s. 24-26, ISSN 1211-8001

- MACKOVÁ, S.: *Dramatická výchova*. 1.vyd. Brno: JAMU, 2004.
ISBN 80-85429-93-4
- MACHKOVÁ, E.: *Metodika dramatické výchovy*. 7.vyd. Praha: IPOS, 1993.
ISBN 80-7068-041-5
- MACHKOVÁ, E.: Učivo dramatické výchovy neboli její obsah. *Tvořivá
dramatika*, XV, 2004, č.3, s. 8-12, ISSN 1211-8001
- MACHKOVÁ, E.: *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 1998.
ISBN 80-7068-103-9
- PROVAZNÍK, J.- MACKOVÁ, S. : Výzva – Zařazení dramatického oboru
do Rámcového vzdělávacího programu pro gymnaziální vzdělávání.
Tvořivá dramatika, XVI, 2005, č.1, s. 1-2, ISSN 1211-8001
- PROVAZNÍK, J.: Co je a co není dramatická výchova. *Tvořivá
dramatika*, VI, 1995, č.1, s. 1-3, ISSN 1211-8001
- PROVAZNÍK, J.: Dramatická výchova a klíčové kompetence. *Tvořivá
dramatika*, XVII, 2006, č.3, s. 10-11, ISSN 1211-8001
- PROVAZNÍK, J.: *Podíl dramatické výchovy na utváření a rozvíjení klíčových
kompetencí*. 29.11.2005, <http://www.amu.cz/?c_id=5922>
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. 2.vyd. Praha:
Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1
- PRŮCHA, J.: *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2.vyd. Praha:
Portál, 2004. ISBN 80-7178-977-1
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Výzkumný
ústav pedagogický, 2006. ISBN 80-87000-02-1
- SKALKOVÁ, J.: *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido, 2004
ISBN 80-7315-060-3
- SPILKOVÁ, V.: *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. 1.vyd. Praha:
Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9

Středisko vzdělávací politiky PedF UK Praha: *Závěry lednového kulatého stolu ke vzdělávací politice - „Jaké vzdělání si děti odnášejí ze školy do života?“*, 16.7.2002,

<<http://ucitelske->

[listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=100634&CAI=2147](http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=100634&CAI=2147)>

Tři programy v roce 2003 – Rozhovor s Karlem Tomkem, ředitelem odboru základního vzdělávání MŠMT, 6.5.2003,

<http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah_clanku.php?vydani=18&rok=03

[&odkaz=proc.html](http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah_clanku.php?vydani=18&rok=03&odkaz=proc.html)>

VACEK, P.: Úhel pohledu – tvořivá dramatika na cestě do české školy. *Tvořivá dramatika*, VI, 1995, č.2, s. 1-2., ISSN 1211-8001

VÁGNEROVÁ, M.: *Psychologie školního dítěte*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-487-X

VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie*. 1.vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0

VALENTA, J. a kol.: *Pohledy - projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: ARTAMA, 1993.

VALENTA, J.: Dramatická výchova a výchova osobnostní a sociální. *Tvořivá dramatika*, XVII, 2007, č.1, s. 1-7., ISSN 1211-8001

VALÍŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol.: *Pedagogika pro učitele*. 1.vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0

VASQUEZ, M.: Vývoj předpokladů k dramatické improvizaci. *Tvořivá dramatika*, XVII, 2006, č.2, s. 31-33, ISSN 1211-8001

Vložit prázdnou stránku

**PŘÍLOHA Č. 1 - RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO
ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ. 1. VYD. PRAHA: VÝZKUMNÝ
ÚSTAV PEDAGOGICKÝ, 2006. ISBN 80-87000-02-1,
S. 88 - 89**

5.10.2 DRAMATICKÁ VÝCHOVA

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru

1. stupeň

Očekávané výstupy – 1. období

žák

- *zvládá základy správného tvoření dechu, hlasu, artikulace a správného držení těla; dokáže hlasem a pohybem vyjadřovat základní emoce a rozpoznávat je v chování druhých*
- *rozlišuje herní a reálnou situaci; přijímá pravidla hry; vstupuje do jednoduchých rolí a přirozeně v nich jedná*
- *zkoumá témata a konflikty na základě vlastního jednání*
- *spolupracuje ve skupině na tvorbě jevištní situace; prezentuje ji před spolužáky; sleduje prezentace ostatních*
- *reflektuje s pomocí učitele svůj zážitek z dramatického díla (divadelního, filmového, televizního, rozhlasového)*

Očekávané výstupy – 2. období

žák

- *propojuje somatické dovednosti a kombinuje je za účelem vyjádření vnitřních stavů a emocí vlastních i určité postavy*
- *pracuje s pravidly hry a jejich variacemi; dokáže vstoupit do role a v herní situaci přirozeně a přesvědčivě jednat*
- *rozpoznává témata a konflikty v situacích a příbězích; nahlíží na ně z pozic různých postav; zabývá se důsledky jednání postav*
- *pracuje ve skupině na vytvoření menšího inscenačního tvaru a využívá přitom různých výrazových prostředků*
- *prezentuje inscenační tvar před spolužáky a na základě sebereflexe a reflexe spolužáků a učitele na něm dále pracuje, sleduje a hodnotí prezentace svých spolužáků*
- *reflektuje svůj zážitek z dramatického díla; rozlišuje na základě vlastních zkušeností základní divadelní druhy*

Učivo

ZÁKLADNÍ PŘEDPOKLADY DRAMATICKÉHO JEDNÁNÍ

- **psychosomatické dovednosti** – práce s dechem, správné tvoření hlasu, držení těla, verbální a neverbální komunikace
- **herní dovednosti** – vstup do role, jevištní postava
- **sociálně komunikační dovednosti** – spolupráce, komunikace v běžných životních situacích, v herních situacích a v situacích skupinové inscenační tvorby, prezentace, reflexe a hodnocení

PROCES DRAMATICKÉ A INSCENAČNÍ TVORBY

- **náměty a témata v dramatických situacích** – jejich nalézání a vyjadřování
- **typová postava** – směřování k její hlubší charakteristice; činoherní i loutkářské prostředky
- **dramatická situace, příběh** – řazení situací v časové následnosti
- **inscenační prostředky a postupy** – jevištní tvar na základě improvizované situace a minipříběhu; přednes
- **komunikace s divákem** – prezentace, sebereflexe

RECEPCE A REFLEXE DRAMATICKÉHO UMĚNÍ

- **základní stavební prvky dramatu** – situace, postava, konflikt
- **současná dramatická umění a média** – divadelní, filmová, televizní, rozhlasová a multimediální tvorba
- **základní divadelní druhy** – činohra, zpěvohra, loutkové divadlo, pohybové a taneční divadlo

2. stupeň

Očekávané výstupy

žák

- *uplatňuje kultivovaný mluvený a pohybový projev, dodržuje základy hlasové hygieny a správného držení těla*
- *propojuje somatické dovednosti při verbálním a neverbálním vyjádření, na příkladech doloží souvislosti mezi prožitkem a jednáním u sebe i druhých*
- *rozvíjí, variuje a opakuje herní situace (samostatně, s partnerem, ve skupině), přijímá herní pravidla a tvořivě je rozvíjí*
- *prozkoumává témata z více úhlů pohledu a pojmenovává hlavní téma a konflikt; uvědomuje si analogie mezi fiktivní situací a realitou*
- *přistupuje k dramatické a inscenační tvorbě jako ke společnému tvůrčímu procesu, ve kterém přijímá a plní své úkoly, přijímá zodpovědnost za společnou tvorbu a prezentaci jejího výsledku*
- *rozpozná ve vlastní dramatické práci i v dramatickém díle základní prvky dramatu; pozná základní divadelní druhy a dramatické žánry a jejich hlavní znaky; kriticky hodnotí dramatická díla i současnou mediální tvorbu*

Učivo

ZÁKLADNÍ PŘEDPOKLADY DRAMATICKÉHO JEDNÁNÍ

- **psychosomatické dovednosti** – práce s dechem, správné tvoření hlasu, držení těla, verbální a neverbální komunikace
- **herní dovednosti** – vstup do role, jevištní postava; strukturace herní a jevištní situace
- **sociálně komunikační dovednosti** – komunikace v běžných životních situacích, v herních situacích a v situacích skupinové inscenační tvorby, prezentace, reflexe a hodnocení, spolupráce, organizace tvůrčí skupinové práce

PROCES DRAMATICKÉ A INSCENAČNÍ TVORBY

- **náměty a témata v dramatických situacích** – jejich nalézání a vyjadřování
- **práce na postavě** – charakter, motivace, vztahy

- konflikt jako základ dramatické situace – řešení konfliktu jednáním postav
- **dramatická situace, příběh** – řazení situací v časové a příčinné následnosti, dramatizace literární předlohy
- **inscenační tvorba** – dramaturgie, režie, herecká práce, scénografie, scénická hudba a zvuk
- **komunikace s divákem** – prezentace, sebereflexe

RECEPCE A REFLEXE DRAMATICKÉHO UMĚNÍ

- **základní stavební prvky dramatu** – situace, postava, konflikt, téma, vrchol, gradace
- **základní dramatické žánry** – komedie, tragedie, drama
- **základní divadelní druhy** – činohra, loutkové divadlo, opera, opereta, muzikál, balet, pantomima
- **současná dramatická umění a média** – divadelní, filmová, televizní, rozhlasová a multimediální tvorba
- **vybrané etapy a typy světového a českého divadla**
- **výrazné osobnosti české a světové dramatické tvorby**

PŘÍLOHA Č. 2 - DOTAZNÍK

DOTAZNÍK

Dramatická výchova ve Školních vzdělávacích programech pilotních škol

Dostáváte do rukou dotazník, který má ukázat, zda a jakým způsobem pilotní školy ověřující RVP ZV zařadily do svého ŠVP vzdělávací obor Dramatická výchova, jak byli tvůrci ŠVP spokojeni se zpracováním vzdělávacího obsahu vzdělávacího oboru Dramatická výchova v RVP ZV, jaké je vzdělání učitelů v oblasti dramatické výchovy a kolik učitelů užívá dramatickou výchovu jako metodu práce.

Uzavřenou část dotazníku vyplňte, prosím, vepsáním písmene „x“ do příslušného řádku. Otevřenou část dotazníku vyplňte, prosím, stručnou a výstižnou odpovědí. Vaše odpovědi zůstanou anonymní a poslouží výhradně ke statistickému zpracování a vytvoření obecných závěrů.

Vyplněním tohoto dotazníku přispějete ke zpracování názorů na jednu z oblastí RVP ZV a Vaše několikaletá a záslužná práce bude mít určitý konkrétní výstup. Závěry použiji ve své diplomové práci.

Děkuji Vám za spolupráci a Váš čas.

Hana Zahradníková
studentka Pedagogické fakulty

TU Liberec

1. Počet obyvatel obce, ve které je Vaše škola:

	Počet obyvatel obce
<input type="checkbox"/>	Do 10 000 obyvatel
<input type="checkbox"/>	Do 30 000 obyvatel
<input type="checkbox"/>	Do 50 000 obyvatel
<input type="checkbox"/>	Do 100 000 obyvatel
<input type="checkbox"/>	Do 1 000 000 obyvatel
<input type="checkbox"/>	Nad 1 000 000 obyvatel

2. Počet žáků Vaší školy:

3. Zařadili jste Dramatickou výchovu do svého ŠVP a proč?

ANO

.....

.....

.....

.....

NE

.....

.....

.....

.....

4. Pokud ANO, prosím napište, jakou jste zvolili formu a pro které stupně, případně ročníky. Vzdělávací předmět – povinný/volitelný, projekty, kurzy, metoda práce v jiných předmětech, zájmová činnost.

.....

.....

.....

.....

5. Domníváte se, že by dramatická výchova měla být povinnou součástí vzdělávání na úrovni základního vzdělávání?

<input type="checkbox"/>	ANO
<input type="checkbox"/>	NE

6. Byli jste při tvorbě ŠVP spokojeni se zpracováním vzdělávacího oboru Dramatická výchova? Proč, co chybí, co by pomohlo?

ANO

.....

.....

.....

.....

NE

.....

.....

.....

.....

7. Jaká je kvalifikace učitele Dramatické výchovy na Vaší škole:

<input type="checkbox"/>	Vysokoškolské studium dramatické výchovy na DAMU nebo JAMU
<input type="checkbox"/>	Specializace dramatická výchova na některé z pedagogických fakult
<input type="checkbox"/>	Kvalitní, alespoň třísemestrální kurz dramatické výchovy, akreditovaný MŠMT
<input type="checkbox"/>	Krátkodobé, víkendové semináře dramatické výchovy pořádané STD, ARTAMA
<input type="checkbox"/>	Jiná, jaká?.....
<input type="checkbox"/>	Žádná

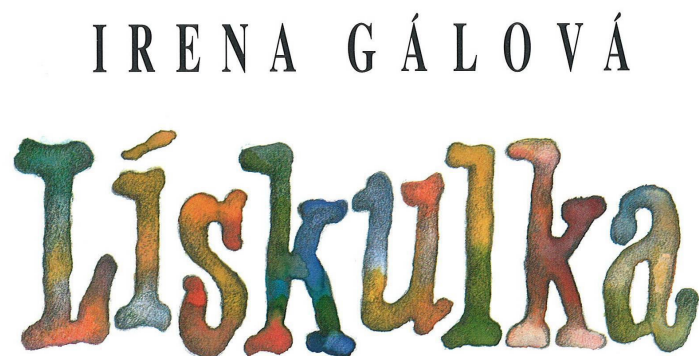
8. Pokud na Vaší škole užíváte Dramatickou výchovu jako metodu práce v jiných předmětech, napište prosím, kolik učitelů takto pracuje?

1. stupeň asi učitelů
2. stupeň asi učitelů

Děkuji Vám za vyplnění.

**PŘÍLOHA Č. 3 – UKÁZKY Z KNIHY GÁLOVÁ, I.: *LÍSKULKA*.
1. VYD. PRAHA: G PLUS G, 1996. ISBN 80-901896-7-9**

Obrázek 2 - GÁLOVÁ, I.: *Lískulka*. 1. vyd. Praha: G plus G, 1996, s. 5

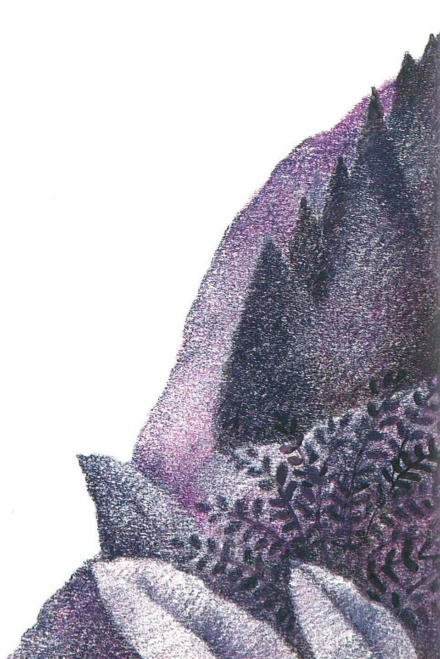


NAKLADATELSTVÍ G PLUS G
PRAHA 1996

Obrázek 3 - GÁLOVÁ, I.: *Lískulka*. 1. vyd. Praha: G plus G, 1996, s. 6



© Irena Gálová, 1996
Translation © Dagmar Klementová, 1996
Illustrations © Vlasta Baránková, 1996
ISBN 80-901896-7-9



Obrázek 4 - GÁLOVÁ, I.: *Lískulka*. 1. vyd. Praha: G plus G, 1996, s. 7

NA KRAJI LESA STOJÍ osamělá mladá líska. Líska je pyšná, poprvé na ní vyrostly oříšky! Rostou pěkně po čtyřech, jen jeden se zelená stranou od ostatních, sám. Snad proto si sluníčko řeklo: Na tenhle oříšek se musíme podívat, na tenhle oříšek si musíme posvítit... A svítilo na něj a svítilo, až se opálil – první ze všech. Už není zelený! Jako by se vykoupal v bílé kávě.

Ve dne ho hladí sluníčko, v noci zas měsíc. Zrovna jako teď. Nad lesem se plazí černá tma, všechno pohlcuje, všechno schovává. Ale měsíc se tmy nebojí. Svítí rovnou na lísku a promlouvá k oříšku, který roste stranou a sám. Jemně do něj fukne a hladí ho paprsky, protože taková je měsíční řeč: beze slov.



Obrázek 5 - GÁLOVÁ, I.: *Lískulka*. 1. vyd. Praha: G plus G, 1996, s. 8

A teď si odhrňte vlasy z uší – to, co zaslechnete, bude opravdický hlásek, hlásek tenký jako vlásek.

Někdo zpívá! Je to takové zvláštní zpívání, jako byste smíchali dohromady šum listů v slabém vánku, zurčení vzdáleného potůčku a zvonivý smích kohosi, kdo je právě moc a moc šťastný.

Je půlnoc a nad lískou na měsíčních paprscích tančí lesní víla Lesanka. To zpívá ona! Je tak útlá, že by se vám hravě vešla do dlaně, kdyby... kdyby se víla Lesanka dala chytit. Tahle záhadná bytůstka je ale nedotknutelná! Jen se na ni podívejte: malý modrý obláček se vznáší nad úlomkem rozbitého zrcátka pohozeným do houští. Mimochodem: střípek ve svitu měsíčních paprsků vypadá chvílemi jako hvězda spadlá z nebe, chvílemi jako oko zlaté studánky.

Zkrátka, měsíční svit má o půlnoci tajuplnou moc...

Ale honem pojďme zpátky k víle Lesance. Zpívá, tančí a závoj jí kolem hlavy povívá jako modravá záře. Zpívá, točí se... a čas plyne. Na věži pod lesem hodiny jednou odbily. Tak to už je po půlnoci. Kouzelná moc měsíce končí. Lesanka bledne, vybledá, až je šedavá jako stín. Měsíc ji měkce uložil do trávy pod lísku. Šťastná Lesanka usíná a měsíc pluje oblohou dál. O jejich půlnočním tajemství vědí jen oni dva.



Obrázek 6 - GÁLOVÁ, I.: *Lískulka*. 1. vyd. Praha: G plus G, 1996, s . 9



ALE JE TU JEŠTĚ NĚKDO TŘETÍ! Doopravdy, je to tak. Musíme si říct celou pravdu. Ani měsíc, ani Lesanka netuší, že jejich tajemství kdosi zná. Kdo???

Jak už víme, na lísce dozrává první oříšek. Zdá se, že zpěv lesní víly za půlnočního svitu měsíce na něj měl tajemný vliv. Bylo, nebylo – v oříšku právě dnes o půlnoci cosi dozrálo. Ne, jádérko to není a schroustnout se to už vůbec nedá... Je to živé!

A teď si opravdu důkladně odhrňte vlasy z uší.

„Hééj! Sly-ší-te měč...? To jsem já, Lískulka!“

Slyšeli jste ji?

„Jsem uvězněná v oříšku! Je tu tma!“ ozývá se zpod skořápky.

No... to bychom neměli nechat jen tak...

„Úúúúúú! Já chci ven! Ty hlásku, cos mi zpíval, přivolej pomóóc!“

Obrázek 7 - GÁLOVÁ, I.: *Lískulka*. 1. vyd. Praha: G plus G, 1996, s. 10



Hm, jenomže hlásek, který jí zpíval, spí pod lískou. Měsíc dříme za mrakem a o Lískulčině trápení se mu ani ve snu nezdá. Lískulka je tu sama.

Kdo zůstal někdy zamčený v bytě, ten ví, jaké to je. Kdo zůstal zamčený v koupelně, ví to ještě líp. A ten, koho k tomu všemu náhodou zamkli ve skříni, ten to ví nejlíp. Teď si navíc představte, že vás zavřeli do dřevěného sudu. Hrůza!

Lískulko, ty neznámý drobečku, vydrž!

Vteřiny, minuty, hodiny – cválejte!

Lese, vzbud' se!



Obrázek 8 - GÁLOVÁ, I.: *Lískulka*. 1. vyd. Praha: G plus G, 1996, s. 11

PRVNÍ SE PROBUDILA ZOBONOSKA LÍSKOVÁ,

kteřá bydlí přímo na lísce. Je to malý brouček, hlavička černá, krovky červené. Takové nic, ale ji to netrápí. Hlavně že má pořádný nos. Trochu jako ptačí zobáček, trochu jako sloní chobot. Pravda, docela mali-li-li-lin-katý.

Zobonoska vystrčila hlavu, narovnala tykadla, předními nožkami si podržela ten svůj raťafáček a přelezla z jednoho listu na druhý.

„Vysvobodte měčč!“ ozvalo se najednou těsně vedle ní.

Až poskočila, jak ji to vylekalo. Opřela se o zadní nožičky a pozorně se zaposlouchala.

„Úúúúú! U-du-sím se!“ uslyšela úpěnlivé volání.

Zobonoska se začala spouštět po kůře dolů. Dostala se až k nejspodnější větvi, a nikde nic!

„Kdo jsi, co jsi – pověz, kde jsi?“ vykřikla tak hlasitě, až se kapička rosy na listu roztřásla.

„Tady, v oříšku! Už jsem vyrostla a chci ven!“



Obrázek 9 - GÁLOVÁ, I.: *Lískulka*. 1. vyd. Praha: G plus G, 1996, s. 12



„Aha, to bude určitě dítě mého příbuzného, nosatce lískového,“ šep-
tala si zobonoska. „Larva jedna neposlušná, zapomněla vylézt z oříšku,
dokud byl čas, dokud byla ještě malá. Všechny šikovné larvičky jsou
už v zemi, v jamce, kterou si vyryly. Čekají, až se z nich stanou brouci.
Ale tahle...“

„Úúúú! Úúúú!“ přerušil její úvahy naléhavý křik.

„Nešťastná larva!“ zvolala zobonoska.

„Já nejsem larva. Mám hezčí jméno!“ ozvalo se z oříšku.

Překvapená zobonoska se na větvičce zarazila. Zavrtěla hlavou,
chvilí přemýšlela. Pak přilezla blíž k oříšku. Když to není larva, tak to
bude nějaká neznámá moucha, pomyslela si.

„Neboj se, pomůžu ti,“ zafukala nožičkou na skořápku. Nato usly-
šela pisklavé „Hepčí!“

Ten zvuk jí byl moc podezřelý, protože mouchy, jak víme, neký-
chají. Musím se poradit s brouky, rozhodla se.

„Hej! Svižníku!“ zavolala na svého kamaráda, který běhal nahoru
a dolů prasklinou středem pařezu.

„Co je? Mluv svižně, nemám čas,“ zakýval svižník nožkou.

„Ech ty uspěchanče! Vždyť je ráno, do večera to všechno stihneš...“

„To se ví, jistě, ale copak nevíš, že trénuju běh prasklinou?!“
Svižník nadzvedl zelené krovky a dal tím zobonosce najevo, že odejde,
jestli ho má v úmyslu vychovávat.

„Nemusí být hned tak zle,“ mávla zobonoska tykadlem. „Radši
vylez rychle sem, na lísku.“

Usadili se na listu blízko oříšku.

„Povím ti o jedné záhadě,“ spustila zobonoska.

„Áu, óu! Nevykládejte si o záhadách, já tu zatím umřu!“ uslyšeli
hlas z oříšku.

Svižník zakoulel očima. Zamžikal. Rázem zapomněl na trénink.
„Poběžme honem pro pomoc!“ zvolal.

Na kousku kůry spadlé na zem seděla muška s nazelenalými křídly.
„Kdo tu koho shání?“ vypískla. „Můžu taky pomáhat?“

„Jen buď tady, maličká,“ odbyl ji svižník.



Obrázek 10 - GÁLOVÁ, I.: *Lískulka*. 1. vyd. Praha: G plus G, 1996, s. 13

Mušce se nelíbilo, že ji mají za mrňě. I když se narodila teprve nedávno, nemusejí jí to pořád připomínat! Roztáhla křidélka a opatrně letěla nad keřiky až k rovince pod borovicí. Přistála na hnědé šišce. „Pomóóó!“ zakřičela.

Hned se k ní sběhlo plno broučků a mušek. „Honem, honem, tam-tam-tam se něco přihodilo!“ ukázala muška tykadly. Vzlétla a všichni za ní.

Když se přiblížili k pařezu pod lískou, zpozorovali zobonosku a svižníka, jak na sebe bez přestání mávají nožkami a tykadly. Bylo jasné, že se ti dva o něčem dohadují. Svižník začal běhat sem a tam prasklinou. Ne, netrénoval, jen se chtěl uklidnit. Rozmyslet si to. A on přemýšlí nejraději v běhu. Ve vzduchu totiž visela velká otázka: Přivolat, nebo nepřivolat na pomoc roháče? Ten by svými ostrými, zahnutými kusadly dokázal vyvrtat do oříšku díru. Ale kdo pro něj půjde? Zobonoska? To tak! Svižník? Ani za nic na světě! Velkého roháče se každý bojí!

Vtom dostal svižník nápad. „Budeme všichni foukat a foukat, až sfoukneme oříšek na zem,“ uvažoval nahlas. „Rozbije se, a ta potvůrka vyleze ven. Konečně ji uvidíme!“

„Já nejsem potvůrka! Já jsem Lískulka!“ uslyšeli rázný hlásek.

Takže Lískulka... To je náramně překvapilo. Lískulku v lese ještě neměli. Jaká bude?

„Rychle!“ zvolal tesařík a urovnal si dlouhatánská tykadla, která mu padala až za krovky. „Rychle foukejme!“

Můžete si představit, jak dokážou broučci foukat. Oříšek se ani nepohnul!

Právě tudy letěla sojka, známá lesní klepna. Ta když začne skřehotat, všechna zvířátka v lese se strachem choulí. Každý to ví: Kde se sojka ozve, tam se zaručeně něco semele!

„Copak, copak, milánkové?“ skřehotala panovačně, jak to sojky dovedou. „Copak to tu vyvádíte?!“

Broučci rázem skrčili nožičky a přitiskli se k zemi. Vypadalo to, jako by bylo po nich.



Obrázek 11 - GÁLOVÁ, I.: *Lískulka*. 1. vyd. Praha: G plus G, 1996, s. 14

„Vy jste mi ale mlsná banda! Nevíte, že oříšky jsou ptačí potrava?!“
třepla sojka chocholkou na hlavě.

Broučci ani nepípli.

Sojka přeletěla z větve na větev a přistála u lískového oříšku.

„Pomóóó!“ rozhoupal se lískáček.

Sojka prudce couvla. „O oříšku, co mluví, jsem v životě neslyšela,
a že se ve světě nějak vyznám,“ mumlala si pod zobák. „Musím zjistit,
oč tu běží.“

Přiblížila se k oříšku a znovu do něj tukla. Napadlo ji: Co když se
z něho vylíhne ptáček, třeba malé sojčátko?

„Hej, sojčátko, neboj se, neublížím ti,“ vypravila ze sebe nejnežněji,
jak uměla.

„Jmenuju se Lískulka!“ ozvalo se z oříšku.

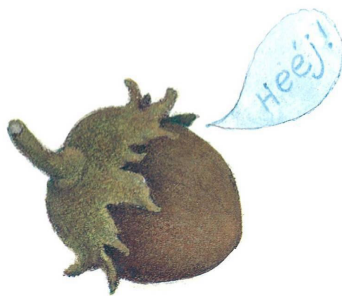
Sojka údivem zakoulela očima. „Den co den slyším v tomhle lese
sto patnáct deset klepů. O Lískulce mi tu ještě nikdo nic nepovídal!
Musím se nad tím zamyslet.“

Zatímco sojka na větvi nehybně přemýšlela, broučci se osmělili a tu
a tam sebou některý zavrtěl. Zobonoska se přední nožkou podrbala na
nose. „To jsem zvědavá, jak to dopadne,“ pošeptala svižníkovi.

Vtom zaslechli Lískulčin hlas: „Vy-svo-bod-te měěě! Udusím se
túúú!“

„Ach ty můj drobečku! Už uháním pro datla,“ rozhodla se sojka.
„Má v celém lese nejsilnější zobák. Určitě tě vyklová na světlo!“

Zamávala křídly a odfrčela.



Obrázek 12 - GÁLOVÁ, I.: *Lískulka*. 1. vyd. Praha: G plus G, 1996, s. 15



„HÉÉJ! NEVIDĚLI JSTE DATLA?“ vřískala sojka po lese. „Hééj! Neslyšeli jste datla?“

Nikdo ho neviděl ani neslyšel.

Konečně, když letěla nad třicátým třetím stromem, zaslechla: fuk-fuk-fuk. Slétla na zem a rozhlížela se. Pod košatým dubem zpozorovala hromádku pilin, které vítr ještě nestihl odváť. Sójka vzlétla, zakroužila mezi větvemi, a už vidí datlovu čepičku!

Právě se posunul kousek výš. Drápky se zaryl do drsné dubové kůry, opřel se o silný ocas a hlavu zaklonil pořádně dozadu. Náhle s ní zatřásl a fuk-fuk-fuk! tloukl do kůry ostrým zobákem.

Obrázek 13 - GÁLOVÁ, I.: *Lískulka*. 1. vyd. Praha: G plus G, 1996, s. 16

Sojka se trochu bála, jestli se datel nebude zlobit, že ho vyrušuje v práci. Chvilí ho pozorovala, pak si dodala odvahy. Posadila se na nejbližší větev a skřehotala a skřehotala, dokud se neohlédl.

„Ahoj, nechceš si provětrat křídla?“ začala lichotně.

Datel neřekl ani fuk. Z toho sojka usoudila, že je možná přepracovaný a potřebuje si odpočinout. Aby se přitom nenudil, pustila se do vykládání, jak dlouho ho hledala a hledala a hledala...

Propánadatla, sojko, zkrát to!

„A teď, když jsem tě našla, musíš se mnou letět k lísce, protože se tam dějí divné věci,“ uzavřela dlouhou řeč.

„Snad lísku nesrazil blesk?“ zeptal se datel.

„Kdepak,“ mávla sojka křídlem. Nadýchlá se a ztišeným hlasem mu oznámila: „Dnešní ráno je to nejpodivuhodnější ze všech, co jsem zažila!“

Datel naklonil hlavu na bok a zvědavě poslouchal.

„Představ si,“ pokračovala sojka, „že v jednom oříšku ožilo tajuplné stvoření. Prý se jmenuje Lískulka. Nemám ponětí, co to může být za ptáka. Nejspíš malé sojčátko.“

„A co chceš po mně?“ nechápal datel. „Abych hádal, jestli máš pravdu?“

„Přesně tak,“ skřehotala sojka. „Zobneš do oříšku a bude po záhadě.“

„No dobrá,“ souhlasil datel. „Zobnu do oříšku a bude po záhadě,“ zopakoval po sojce. „A kde roste ta zázračná líska?“

„Ani daleko, ani blízko,“ odpověděla mu sojka chytrácky. „Poleť za mnou!“

Když přiletěli k lísce, broučci rázem ztuhli. S velkými ptáky nejsou žerty. Stavěli se, že jsou mrtví, a kousek pravdy v tom byl: zvědavostí málem umřeli. Uvidíme, jak se datel proklube k Lískulce. A pak... pak uvidíme i ji!



Obrázek 14 - GÁLOVÁ, I.: *Lískulka*. 1. vyd. Praha: G plus G, 1996, s. 17



„Tak kde máte ten zázrak?“ zvolal datel a drápkem si přičísl červenou chocholku.

Vtom všichni uslyšeli: „Já nejsem zázrak, já jsem Lískulka!“

„Vidíš, datle? Nelhala jsem ti!“ pokývala sojka hlavou.

Datel vylétl na větev, kde kus od ostatních rostl osamělý oříšek. Chvilí se procházel. Musí si promyslet jak na to.

„Pane datle, nebojte se! Sekněte do skořápky!“ pobídla ho Lískulka z oříšku.

Datlovi se překvapením zježila chocholka na hlavě. „Tak se mi zdá,“ zabručel, „že se z toho lískáčku vyklube malá, čiperná uličnice... Pozor, začínáme!“ zvolal nahlas a opřel se o ocas.

Broučci ani nedutali. Sojka vzrušeně poletovala.

Datel zaklonil hlavu, pak s ní prudce trhl. Zobákem, ostrým a rovným jako dláto, klovl do skořápky.

„Ááú!“ ozvalo se zevnitř. „Trošku jsem se polekala!“

„Opatrně, opatrně...“ upozorňovala sojka datla.

Datel se pevněji zasekl drápký do větve a znovu zafal do oříšku. Broučci pořád ještě leželi přikrčení k zemi. Ale všechno sledovali!

Na samém vrchu oříšku se objevil otvor, zatím však neviděli nic. Vtom zaslechli: „Sláááva, jsem na svobodě!“ Pořád ještě nic neviděli. No tak, Lískulko, polez ven!

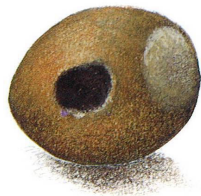
A stalo se. Nejprve vykroukla hlavička.

Pak se Lískulka ukázala až po pás.

A nakonec se vyhoupla z oříšku celá.

„Jupííí!“ zavýskla, objala rukama oříšek a rozhoupala ho. Lískáček se utrhl a... Broučci se na to nemohli dívat. Vždyť se ta potvůrka zmračí!

Obrázek 15 - GÁLOVÁ, I.: *Lískulka*. 1. vyd. Praha: G plus G, 1996, s. 18



Oříšek s Lískulkou letěl, letěl, až se zachytil o pavoučí síť mezi dvěma listy. „Hóóóu-py, hóóóu-py,“ nadsakovala Lískulka – a tu se síť protrhla. „Úúúúúú!“ Lískulka se úpěnlivě držela oříšku a padala a padala do neznámého neznáma.

Šlo tu opravdu o život, ale Lískulka v té napjaté chvíli ještě stačila olíznout sladkou jahodu v trávě pod lískou.

V posledním okamžiku ji zachytil zobákem datel. Položil ji na zem a nestačil se divit, co je to za dítě! Sedí, opírá se o oříšek, ještě si k tomu podupává nožkou, a v očích jako by jí blikaly dvě veselé jis-křičky.

Broučci si oddechli a oddechla si i sojka. „V životě jsem něco takového nezažila! Jen se to narodí, už to vyvádí,“ klevetila do větví.

Lískulka po ní hodila očkem. „V životě jsem něco takového nezažila! Jen se narodím, už vyvádím. Bing beng. To jsou mi věci!“ švitořila.

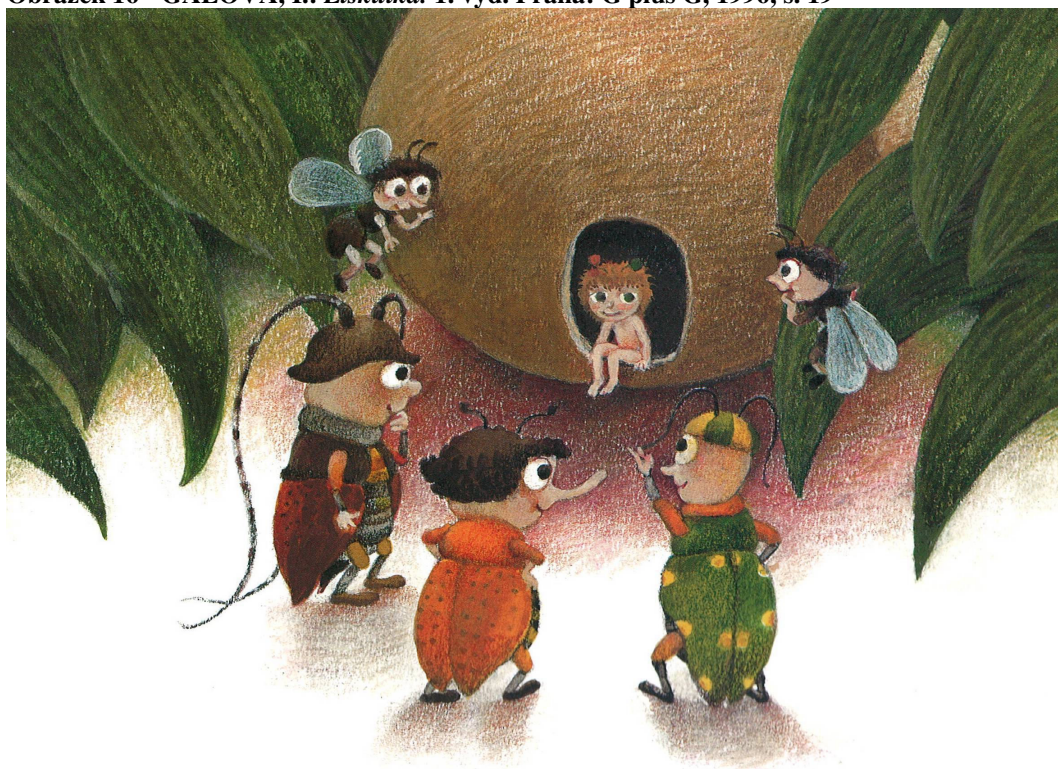
„Škoda že se ani trochu nepodobáš sojčeti,“ povzdychla si sojka. „Vypadáš jako lidské dítě. To je nevidáno, neslycháno. Musím to okamžitě oznámit celému lesu!“

Roztáhla křídla a byla pryč.

I datel usoudil, že tu už nemá co pohledávat. Jeho práce skončila. Vyvedl na svět podivnou bytůstku, určitě to bude pěkná nezbednice. „Nemám v úmyslu za ni přebírat zodpovědnost,“ zamumlal si pro sebe a odletěl.



Obrázek 16 - GÁLOVÁ, I.: *Lískulka*. 1. vyd. Praha: G plus G, 1996, s. 19



KO-NEČ-NĚ! Konečně se mohli broučci svobodně protáhnout. Konečně se mohly mušky vyrojit za keříkem. Konečně si mohli Lískulku jaksepatří prohlédnout. Nevycházeli z údivu. Lískulko, Lískulko, co ty jsi zač?!

„Má lidské vlasy,“ zašeptala zobonoska. „Mají stejnou barvu jako oříšek.“

„Má lidský nos,“ zašeptala nejstarší z mušek.

„Má lidské oči,“ zašeptal svižník. „Zelené jako listy na lísce.“

„Vůbec nevypadá jako brouček,“ vrtěl hlavou tesařík. „Drápky žádné... nožičky má jen čtyři...“

Obrázek 17 - GÁLOVÁ, I.: *Lískulka*. 1. vyd. Praha: G plus G, 1996, s. 20



„Ale jaké! Vsadím se o cvrčkovy housličky, že ty přední ani nejsou nožičky,“ podotkl svižník.

„A ta tykadla!“ zobonoska obrátila oči v sloup. „Jedno zelené, druhé červené...“

„Jo jo, divné stvoření!“ pískaly mušky.

„A co když... co když nás sní k snídani?“ řekla najednou zobonoska a pro jistotu si zakryla oči. Všichni nenápadně ucouvli.

Lískulka je zvědavě pozorovala a třásla se, bylo jí trochu chladno, vždyť nebyla oblečená. Vtom – „Hepčí!“ kýchla, až to mušky od-fouklo. A hned si taky řekla: „Na zdraví!“ a vstala.

Broučci nejdřív strnuli, ale pak honem, honem pryč. Pelášili, co jim nohy stačily.

„Jsem z toho úplně na větvi, bez sebe a vedle!“ oddechovala zobonoska.

„I já jsem úplně pať!“ kmital tykadly svižník. „Co budeme dělat?“

„Nic, vzpamatujeme se,“ povzdechla si zobonoska.

„No tak, moji milí strašpytlové,“ smála se Lískulka. „Vratte se, nic vám neudělám!“ mávala na ně. Stoupla si na špičky a dala se do tance. Zpívala si přitom takovou halabala písničku, která ji právě napadla.

La-la-la, la-la-la, la-la-la!

Lískulka se v oříšku prospala.

Kamarádi, už si zpívám, už jsem tu.

Co říkáte? Co vy na tu novotu?

Tak tedy kamarádi! pokyvovali broučci tykadly. Opatrně, krůček po krůčku, se blížili k Lískulce, až ji obstoupili asi tak na prst daleko.

První promluvila zobonoska, protože ta tu byla doma. „Mně se líbíš, jenom nevím, jestli dokážeš lézt jako já.“

Lískulka si přidřepla k zemi a uháněla po čtyřech, jen to svištělo.

„A běhat umíš?“ zeptal se svižník.

Lískulka si omočila nožičky v rose a rozběhla se. Utíkala až k starému povalenému hříbu, na kterém si pochutnávaly dvě mušky. „Dobrou chuť!“ vykřikla na ně zadýchaně a už si to hnala zpátky. Broučci museli uznat: byla to rychlost jaksepatří! Jen svižník si rozpačitě mnul přední nožičky.

„A lítat umíš?“ optala se jí nejstarší z mušek.

Obrázek 18 - GÁLOVÁ, I.: *Lískulka*. 1. vyd. Praha: G plus G, 1996, s. 21

Broučkům se nelíbilo, že by jim měla Lískulka zrovna teď někam uletět. „Copak jsme neviděli, jak letěla z větve?“ okřikli mušku.

„Kromě toho,“ povzdychla si zobonoska, „cítím v tykadlech, že tahle holčička se v životě něco nalítá...!“

„A mávat tykadly umíš?“ zeptal se trochu rozmrzelý svižník. Doteď si myslel, že je nejrychlejším běžcem v lese.

„Pchá, maličkost!“ zvolala Lískulka a rozkmitala svá tykadla tak rychle, až se v tom průvanu muškám křídla třepetala.

„To znamená, že jsi naše kamarádka,“ uzavřela celou záležitost zobonoska. Nato všichni Lískulku obklopili, přijali ji mezi sebe.

Lískulka zářila šťastným úsměvem. Ještě je třeba dodat, že když se usmívala, udělaly se jí na tvářích důlky a vypadala jako malá šibalka.



Obrázek 19 - GÁLOVÁ, I.: *Lískulka*. 1. vyd. Praha: G plus G, 1996, s. 22

LÍSKULKA SE VYŠKRÁBALA NA PAŘEZ. „Musím se podívat, do jakého světa jsem se to narodila,“ řekla broučkům.

„To obrovské, modré, vysoko nad námi – bude určitě nebe,“ usoudila. „Mockrát se mi o něm v oříšku zdálo. I o velkém sluníčku, které svítí ve dne, a o měsíci, co svítí v noci.“

Broučci jen poslouchali, jak je ta holčička chytrá.

„Ahoj, nebe!“ poskočila Lískulka. „Ahoj, sluníčko! To jsem já, Lískulka. Zrovna jsem se narodila!“

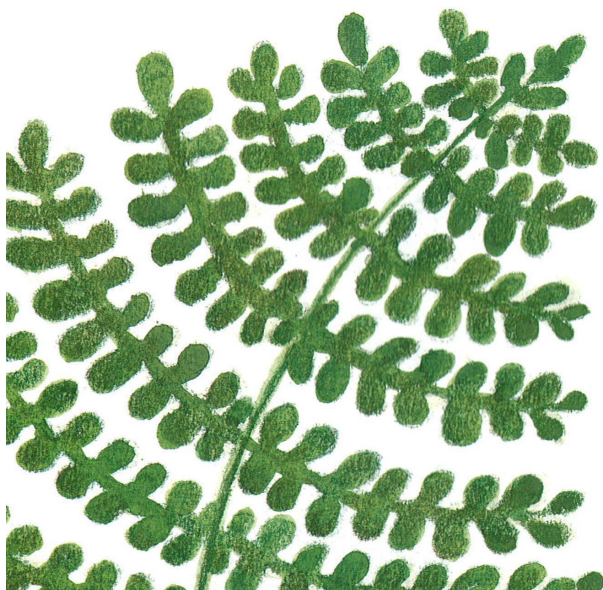
Broučkům připadalo divné, že Lískulka mluví na mlčenlivé nebe a na sluníčko. Je by něco takového nikdy nenapadlo.

Zafoukalo a listí na lísce zašelestilo. Tichý pozdrav větru a lísky slýchala holčička z oříšku den co den. Teď vidí na vlastní oči, jak se listy roztančily, jak se míhají v slunečních paprscích. Lískulka dobře ví, že líska se tak na ni směje.

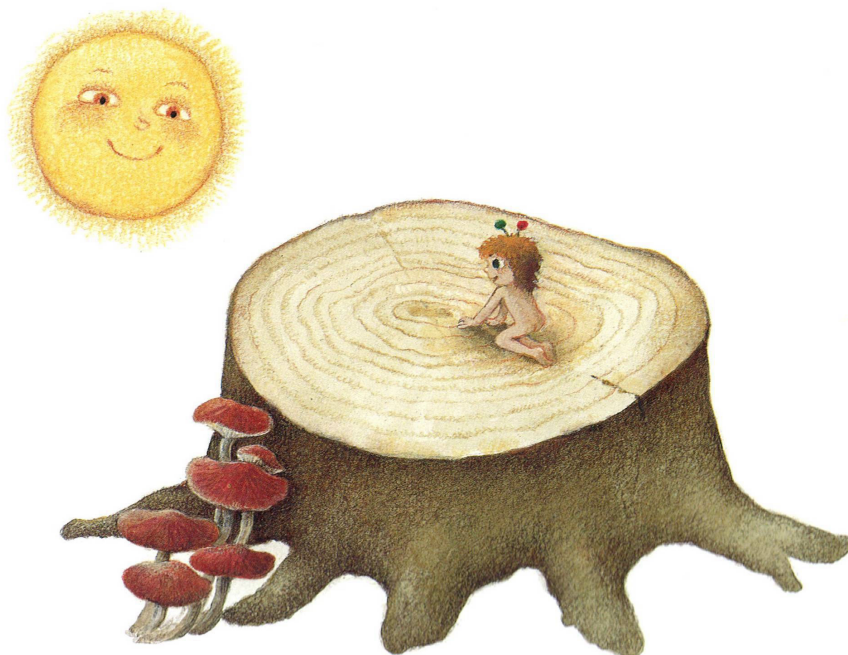
„Ahoj, větříčku! Ahoj, lísko!“ zamávala rukou. „To jsem já, Lískulka. Zrovna jsem se narodila!“

Broučci se divili a divili. Celé dny běhají pod lísou, ale že by se s ní někdy bavili?!

Lískulka slezla z pařezu na mýtinku. „Ahoj, to jsem já, Lískulka. Zrovna jsem se narodila,“ zašeptala jednomu ohnutému stéblu trávy. Stéblo se údivem napřímilo a roztřáslo se, jak se stébla obvykle třesou ve větru.



Obrázek 20 - GÁLOVÁ, I.: *Lískulka*. 1. vyd. Praha: G plus G, 1996, s. 23



Ale Lískulka si ho už nevšímalá. Bosýma nožkama podupávala po zemi. „Ahoj, voňavá zemi, že tě moje nohy lechtají? Jmenuju se Lískulka, a jestli to nevíš, zrovna jsem se narodila!“ Otočila se na patě a utíkala k houštině.

„No tohle!“ šuškali si broučci. „My už lechtáme zem hezkých pár dní, a neděláme kolem toho žádné řeči!“

Lískulka doběhla zpátky k pařezu. „Hm. Kousek světa jsem už viděla. Myslím, že se mi tu bude líbit,“ usmála se na broučky. „Hlavně proto, že tu mám vás. V oříšku jsem se strašně nudila.“

Broučci hrabali nožičkami, mávali tykadly, nevěděli, jak jinak dát Lískulce najevo, že z ní mají radost.

Vtom se zobonoska rozpomněla na své krejčovské umění. Ušije Lískulce sukýnku z lískového listu. Vždyť je ta chudinka docela holá!

„Postarám se ti, holčičko, o oblečení,“ řekla. „Abys nenachladla, až bude pršet.“

Obrázek 21 - GÁLOVÁ, I.: *Lískulka*. 1. vyd. Praha: G plus G, 1996, s. 26



„Co je to pršet?“ nechápala Lískulka. O pršení se jí v oříšku nikdy nezdálo.

Broučci se zaradovali, že můžou novou kamarádku o něčem poučit.

„Pršet, to znamená, že z nebe padají velké kapky,“ začal jí vysvětlovat svižník.

„A těm velikánským kápancům se říká déšť,“ dodala muška s naze-lenalými křídélky.

„Aha! Tak to jste měli říct hned, že pršení je déšť!“ přerušila ji Lískulka.

Muška chtěla pokračovat – i když se narodila teprve nedávno, své zkušenosti s deštěm už má a ráda by se o ně podělila. „Víš, jak jsou ty kapky mokré?“ upřela oči na Lískulku. „A víš, jak bum-bumbují?“

„Asi bubnují, ne?“ usmála se Lískulka. „Však já to znám! Vždyť i mně déšť často bubnoval na oříšek! Na dešťovou hudbu jsem zpívala. Vymýšlela jsem si samé mokré písničky. Ještě štěstí, že déšť přestal, jinak jsem se mohla v těch mokrých písničkách utopit.“

Na dešti se tedy shodli. A dohodli se i na tom, jak má vypadat Lískulčina sukýnka. Nebude široká, bude úzká. Zobonoska je mistr v šití ruliček z listů. Ani velcí brouci se jí nevyrovnají!

Zobonoska hned vylezla na list, aby Lískulce ukázala, jak je šikovná. „Nejdřív si všechno důkladně rozměřím,“ vysvětlovala. „Potom vystrčím kusadla a pomalounku polehounku vystřihnu vzor. Nakonec, koukej, začnu lístek takhle balit a balit a balit... Tak co, líbí se ti nová sukýnka?“

Což o to, sukýnka to byla pěkná. Až na jednu malou chybu: nedala se obléct. Lískulce byla příliš úzká.

Zobonoska nešťastně spráskla nožky. Obrátila se na svižníka, aby jí poradil, ale ten se jen ušklíbl: „Parádění mě nebaví. Jedině sport! Den co den oběhnu svůj pařez stotřicetkrát!“ podíval se pyšně na Lískulku a hned jí to šel předvést. Běhal nahoru dolů prasklinou, která se táhla středem pařezu jako běžecká dráha.

„Taková škoda!“ hořekovala zobonoska. „Všem svým larvám šiju takovéhle ruličky a donynějška se mi vždycky všechny vydařily!“

„To nic,“ utěšovala ji Lískulka. „Hlavně že vím, jak si dáváš na své práci záležet.“

Obrázek 22 - GÁLOVÁ, I.: *Lískulka*. 1. vyd. Praha: G plus G, 1996, s. 27

„Ale co si na sebe oblečeš?“ zeptala se zkormouceně zobonoska.
„To je jednoduché,“ pohodila Lískulka hlavou. Zvedla ze země spadlý list a utrhla z něho kousek, ani malý, ani velký, právě tak na sukýnku. Zobonoska jí vpředu našila kapsu, Lískulka si sama vzadu uvázala mašli... a sukýnka byla tady, podle poslední lesní módy.

„Ještě čelenku z nejtenčí trávy!“

Tak. Uvázala si ji přes vlasy na uzlík, a když byla s celou parádou hotová, nahnula se nad střípek zrcátka. „Vůbec se nepoznávám!“ zvolala, i když se předtím v životě neviděla.

Svížník po ní hodil ze svých běžeckých výšin okem – a vtom žuch! „Já padám! Jsi fakt uňo ňuňo!“ lichotil jí. „Kde by mě napadlo, že nám v oříšku dozrává takováhle krasavice!“

„Ani já netušila, jak vypadají broučci,“ usmála se Lískulka. „Poslouchala jsem vás od rána do večera, ale nedovedla jsem si vás představit. Nakonec mi pomohla moje fantazie.“

„Fanta... co?“ nerozuměli broučci.

Lískulka se na chvíli odmlčela. Jak jen jim to vysvětlit?

„Představovala jsem si vás podle pohádkových bytostí. Sluníčko sedmitečné jako Červenou Karkulku, svižníka jako zeleného vodníka...“

„A jak ses dostala do pohádek?“ rozplývala se nadšením zobonoska. „V lese je spousta škvír a děr, ale že by se nějakému broučkovi podařilo vlézt do pohádky, to jsem v životě neslyšela.“

„Snadno,“ pokrčila Lískulka rameny. „Zdály se mi, tak jsem do nich potichoučku vklouzla.“

„No tohle!“ divili se broučci.

„V oříšku byla hrozná nuda,“ pokračovala Lískulka. „Musela jsem si proti ní najít lék. Zamhouřila jsem oči a poručila si sen. Obvykle to byla pohádka.“

Broučci napjatě poslouchali.

„Jéje, co se mi toho nazdalo!“ usmívala se Lískulka. „Když jsem zrovna nespala, tak jsem si sny počítala.“

Broučci ani nedutali.

„Tak například,“ vyprávěla Lískulka dál, „víte, co se mi přihodilo ve čtyřicátém čtvrtém snu?“

Broučci to samozřejmě nevěděli.

